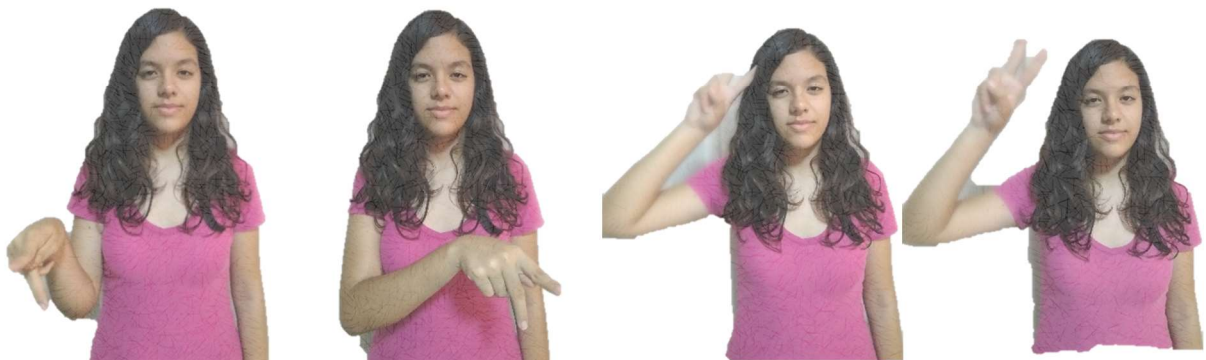


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**HELOISA LIMA PERALES**



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DE ENSINO MÉDIO**  
**EM TURMA REGULAR COM A PRESENÇA DE ALUNO SURDO**



**NATAL – RN**  
**2018**

**HELOISA LIMA PERALES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DE ENSINO MÉDIO  
EM TURMA REGULAR COM A PRESENÇA DE ALUNO SURDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Crislane Barbosa de Azevedo

**NATAL – RN**

**2018**

Perales, Heloisa Lima.

Práticas pedagógicas do professor de história de ensino médio em turma regular com a presença de aluno surdo / Heloisa Lima Perales. - 2018.

170 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2018.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Crislane Barbosa de Azevedo.

1. Prática Pedagógica - Dissertação. 2. Pesquisa Colaborativa - Dissertação. 3. Surdo - Dissertação. I. Azevedo, Crislane Barbosa de. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 374.7

**HELOISA LIMA PERALES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DE ENSINO MÉDIO  
EM TURMA REGULAR COM A PRESENÇA DE ALUNO SURDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 27 de junho de 2018.

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Crislane Barbosa de Azevedo – Orientadora/Presidente  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar – Examinadora Titular Externa  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

---

Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior – Examinador Titular Interno  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Profa. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim – Examinadora Suplente Externa  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

---

Profa. Dr. Gilmar Barbosa Guedes – Examinador Suplente Interno  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dedico esta pesquisa a toda comunidade surda  
que luta por uma educação de qualidade para os  
surdos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por estar sempre comigo em todos os momentos da minha vida. Pela oportunidade de fazer o mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, instituição onde já atuo como docente.

À minha família que esteve comigo em todos os momentos, incentivando e apoiando.

Em especial à professora Doutora Crislane Barbosa de Azevedo, minha orientadora. Sua orientação foi extremamente significativa não só para esse momento, mas para toda vida profissional. Pela paciência durante toda a jornada e confiança depositada.

Aos professores da UFRN que fazem parte da Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Às professoras Analice e Jeanne, que me apoiaram em momentos difíceis, pelo olhar sensível e pelas valiosas contribuições.

À Conceição, partícipe desta pesquisa. Sua disponibilidade e aceitação foram fundamentais para a realização do trabalho.

Aos meus colegas de curso, particularmente, às companheiras e amigas que fizeram parte desse momento Andrielly Braz, Claudia Roberto, Diana Farias e Lucélia Feliciano. Agradeço o apoio, os momentos de descontração, a partilha de conhecimentos.

A professora Ana Lúcia que se dispôs em participar da banca de defesa nos trazendo considerações não só para o trabalho em si, mas para nossa vida como profissionais e seres humanos conscientes.

Ao professor Walter que desde a qualificação contribuiu para a melhoria desse trabalho, estando também na banca de defesa.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas do professor de História com a presença de aluno surdo. A presente pesquisa pretende responder a seguinte questão: como o professor de História do Ensino Médio estrutura suas práticas de modo a considerar as especificidades de alunos surdos? Os objetivos desta pesquisa são compreender o processo de planejamento do professor de História atuante em uma turma regular com a presença de aluno surdo e analisar se os materiais didáticos usados ou produzidos pelo professor de História atendem às necessidades do aluno surdo inserido em turma de alunos ouvintes. A pesquisa foi realizada em colaboração com uma professora de História de Ensino Médio da Escola Estadual Berilo Wanderley, situada no bairro Neópolis, da cidade de Natal, estado do Rio Grande do Norte. Para atingir os objetivos optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, baseada nos princípios da pesquisa colaborativa propostos por Ibiapina (2008). A escolha da metodologia esteve intimamente ligada à motivação de realizar uma pesquisa que contribuísse para mudanças de atitudes frente à presença do aluno surdo em turma regular. Quanto aos procedimentos, assumimos entrevistas semiestruturadas, sessões reflexivas e videoformação. O registro desses procedimentos de construção de dados foi realizado por meio de filmagens, sendo os seus áudios posteriormente transcritos. A análise dos resultados para compreender a prática da professora de História foi feita em torno de dois eixos: planejamento docente frente à presença de aluno surdo em sala de aula; e, produção de material didático no contexto da prática pedagógica. Os resultados demonstraram que existe: uma cultura escolar que confunde barreira de comunicação com deficiência; indiferença e conformismo marcam a prática pedagógica e que trabalhar com o Surdo em sala de aula, não é tarefa de uma professora, mas de toda a escola. A pesquisa colaborativa contribui para a conscientização da professora sobre as necessidades específicas do aluno surdo e a motivou mudanças atitudinais que se refletiram na sua prática.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Pesquisa colaborativa; Surdo.

## **ABSTRACT**

This dissertation, has as object of study the pedagogical practices of the teacher of History in high school in a regular class with the presence of deaf student. This research intends to answer the following question: how does the teacher of History of High School structure its practices in order to consider the specificities of deaf students? The objectives of this research are to understand the planning process of the History teacher acting in a regular classroom with the presence of deaf students and to analyze if the didactic materials used or produced by the History teacher meets the needs of the deaf student present in the class of hearing students. The research was carried out in collaboration with a teacher of High School History at the Berilo Wanderley State School located in the Neópolis neighborhood of the city of Natal, state of Rio Grande do Norte. To achieve the expected goal, a qualitative methodological approach was chosen, based on the principles of collaborative research proposed by Ibiapina (2008). The choice of methodology was closely linked to the motivation to carry out research that contributed to changes in attitudes towards the presence of the deaf student in a regular class. As for the procedures, we assume semi-structured interviews, reflective sessions and video-training. The recording of these data collection procedures was done by means of filming, and their audios were later transcribed. The analysis of the results to understand the practice of the History teacher was built around two axes: teacher planning in front of the presence of deaf students in the classroom; and, production of didactic material in the context of pedagogical practice. The results showed that there is a school culture that confuses the communication barrier with disability; indifference and conformism mark the pedagogical practice and that working with the Deaf in the classroom is not the task of a teacher, but of the whole school. Collaborative research contributes to the teacher's awareness of the specific needs of the deaf student and motivated them to attitudinal changes that were reflected in their practice. This collaborative research contributes to the teacher's awareness of the specific needs of the deaf student and motivated attitudinal changes that were reflected in her practice.

**Keywords:** Pedagogical Practice; Collaborative Research; Deaf.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de planejamento de aula .....	63
Figura 2 – Mapa conceitual sobre a Reforma Protestante .....	105
Figura 3 – <i>Slide</i> sobre o Calvinismo (anterior à pesquisa) .....	106
Figura 4 – <i>Slide</i> sobre João Calvino (anterior à pesquisa) .....	107
Figura 5 – <i>Slide</i> sobre o Calvinismo (modificado) .....	108
Figura 6 – Segundo <i>slide</i> sobre o Calvinismo (modificado) .....	109
Figura 7 – <i>Slide</i> sobre a relação de Lutero com os príncipes (anterior à pesquisa) .....	110
Figura 8 – <i>Slide</i> sobre a relação de Lutero com os príncipes (modificado) .....	111

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Encontros na Escola Estadual Berilo Wanderley .....	36
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CM – Configuração de Mão

EEBW – Escola Estadual Berilo Wanderley

ENM – Expressões Não Manuais

L – Locação

L2 – Segunda Língua

M – Movimento

MEC – Ministério de Educação e Cultura

Or – Orientação

PA – Ponto de Articulação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>08</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>09</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....</b>	<b>10</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 CAMINHOS DA PESQUISA: DEFINIÇÕES E AÇÕES.....</b>	<b>15</b>
2.1 TEMA E JUSTIFICATIVA.....	15
2.2 MOSAICO DE PESQUISAS: SURDOS NAS ESCOLAS.....	18
2.3 COLABORADORA E CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	28
2.4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	31
<b>3 PLANEJAMENTO DOCENTE EM HISTÓRIA E A PRESENÇA DE ALUNO</b>	
<b>SURDO EM SALA DE AULA .....</b>	<b>43</b>
3.1 DESCREVENDO A EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	45
3.2 O PROCESSO INTERPRETATIVO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA.....	53
3.3 O CONFRONTO QUANTO ÀS AULAS PARA OUVINTES E SURDOS.....	61
3.4 UM CAMINHO A SEGUIR RUMO À RECONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS.....	70
<b>4 PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO.....</b>	<b>74</b>
4.1 DESCREVENDO A PRÁTICA E SEU MATERIAL VISUAL.....	74
4.2 INTERPRETANDO SEU FAZER PEDAGÓGICO E MATERIAL VISUAL.....	80
4.3 O CONFRONTO OBSERVANDO ÀS NECESSIDADES DO SURDO.....	91
4.4 RECONSTRUINDO UMA NOVA AÇÃO PEDAGÓGICA.....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>123</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está intimamente ligada ao desejo de contribuir para que as reais necessidades educacionais dos surdos sejam compreendidas adequadamente, com a finalidade de subsidiar a tomada de decisões em prol de garantir a mesma qualidade de ensino para esse alunado. Para tanto, é necessário compreender como os professores executam suas práticas pedagógicas em turmas de ensino regular nas quais estão presentes alunos surdos.

Em 1988, iniciamos em João Pessoa-PB um trabalho voluntário com surdos, que nos permitiu conhecer de perto a realidade dos surdos do ponto de vista do usuário do sistema de educação permitindo assim, constatar a frustração que levava a maioria dos surdos a desistir de continuar seus estudos.

Há um consenso na comunidade surda de que se considera surda a pessoa que, ao nascer, tem detectada a surdez profunda e no decorrer dos anos utiliza a língua de sinais para sua comunicação diária, enquanto que, a nomenclatura “deficiente auditivo” (DA) designa aquela pessoa que, posterior ao nascimento, perde a audição seja em grau leve, moderado ou profundo. Nesse sentido, este trabalho se concentra na prática pedagógica voltada ao aluno surdo, aquele que nasceu surdo e precisa da língua de sinais para se comunicar.

A perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil está bem amparada no aspecto legal e prevê educação bilíngue para todos, ou seja, deveria ser oportunizada a todos como um dos elementos na promoção de uma cultura de paz. Assim, está prevista além da presença de um professor da disciplina, um tradutor/intérprete de Libras em sala de aula quando houver um surdo na turma. Além disso, percebemos a necessidade de que os professores das diferentes disciplinas, estando advertidos da presença de um surdo em sua classe, incluam em seu planejamento estratégias de abordagens que visem incluir o surdo na aprendizagem dos conteúdos, bem como na socialização que é também papel da escola.

Nessa direção, o presente trabalho tenciona contribuir para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas junto a alunos surdos em turma de ensino regular. Constitui-se, portanto, em uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor de História de Ensino Médio em turma regular com a presença do aluno surdo em uma escola pública na cidade do Natal-RN. Queremos conhecer como o professor de História do Ensino Médio estrutura suas práticas de modo a considerar as especificidades de alunos surdos.

Desde o momento em que pensamos em pesquisar e fazer uma pós-graduação *Strictu Sensu*, o mestrado, já tínhamos a convicção que não queríamos fazer uma pesquisa científica

que apenas apontasse os problemas, as dificuldades dos professores que tivessem aluno surdo inserido na turma. A motivação era maior, algo que desafiasse os professores que participassem da pesquisa, a perceber sua prática na escola e provocasse uma reflexão do seu fazer pedagógico. Uma pesquisa que contribuísse para mudanças de atitudes e transformasse determinada realidade.

Assim, pensamos esta pesquisa não apenas como observação e identificação de problemas, mas como um momento de reflexão para o professor. Queríamos que houvesse participação direta dele de modo que percebesse sua implicação na construção da educação inclusiva e o efetivo resultado de sua prática pedagógica. Para isso escolhemos trabalhar com uma abordagem metodológica qualitativa baseada nos princípios da pesquisa colaborativa. Juntas, pesquisadora e professora, analisariam a prática pedagógica com o intuito de verificar como eram feitos o planejamento e a execução do plano de aula, bem como, se os recursos pedagógicos estavam de acordo com as necessidades do aluno surdo. Como declara Ibiapina (2008, p. 37) “[...] a pesquisa colaborativa envolve a seleção de ações de pesquisa voltadas para a formação contínua de professores”.

Estruturamos o trabalho do seguinte modo: segundo capítulo aborda as definições e ações metodológicas escolhidas para realizarmos nossa pesquisa. Iniciamos pela delimitação do tema e apresentação dos argumentos que justificam a pesquisa. Em seguida, apresentamos a síntese de um conjunto de trabalhos anteriores que contribuíram para situar a nossa pesquisa no contexto das descobertas acadêmicas pertinentes ao tema abordado, agrupados por temática: quanto ao ensino de História; sobre aspectos metodológicos relacionados à presença de aluno surdo em sala de aula regular; casos sobre o ensino de uma disciplina específica em turmas com alunos surdos; por último, trabalhos sobre material didático para alunos surdos. Na sequência, descrevemos a escola onde realizamos a pesquisa e discorremos sobre o processo de aproximação com a equipe da escola para viabilização da mesma e a escolha da professora colaboradora. Finalizamos o capítulo apresentando as diversas visões sobre pesquisa colaborativa como marco teórico e explicitamos nossa escolha pela reflexão crítica, operacionalizada por meio de sessões reflexivas.

Os resultados são discutidos no terceiro e quarto capítulos organizados em torno de dois eixos, a saber: planejamento docente frente à presença do aluno surdo em sala de aula e a elaboração do material didático dentro do contexto da prática docente. Em um primeiro momento verificamos como é feito o planejamento da disciplina de História e discutimos a forma que a professora colaboradora vê a sua própria prática, tanto no planejamento quanto na elaboração de material didático. Os resultados apresentados buscam mostrar o movimento

desencadeado pela reflexão junto à professora, desde a identificação das lacunas formativas até a reconstrução de algumas práticas pedagógicas adotadas. Assim, consideramos que nossa pesquisa não apenas constrói dados e identifica pontos de melhoria, mas contribui efetivamente com a reconstrução da prática da professora colaboradora.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA: DEFINIÇÕES E AÇÕES

### 2.1 TEMA E JUSTIFICATIVA

O tema proposto faz um recorte sobre as práticas do professor de História com alunos surdos, devido à escassez de trabalhos em nível de pós-graduação *strictu sensu* sobre a relação entre práticas pedagógicas, professor de História de Ensino Médio e surdo, conforme busca bibliográfica realizada em repositórios de teses e dissertações de instituições reconhecidas no Brasil. Esse tema ganha importância prática, visto que constitui desafio ministrar aulas para este grupo de alunos por possuírem uma língua própria e sua forma de aprendizagem ser diferenciada por compreender o mundo através da visão.

O ensino de História foi escolhido por possuir a característica de buscar a formação de cidadãos críticos reflexivos. Trata de uma historicidade que envolve a vida de pessoas, lugares, objetos artísticos, documentos em que todos, por sua natureza, favorecem o uso de imagens, desenhos, fotos e outros recursos visuais que nos ajudam no estudo da presença de surdos na sala de aula. Como o surdo compreende o mundo através da visão, a possibilidade de compreensão da História torna-se mais interessante pela possibilidade do recurso visual.

Hoje em dia as mídias eletrônicas constituem uma ferramenta tecnológica que facilita a transmissão de informações não só para os ouvintes, mas principalmente para atender às necessidades imagéticas dos surdos, trazendo possibilidades de inserir recursos visuais diversificados os quais enriquecem o ensino de História. Contudo não significa que apenas o visual é suficiente para o alunado surdo, é necessário o uso da Língua de Sinais como meio de comunicação na educação, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos desde a Educação Infantil até à superior, em consonância com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, estabelecendo no parágrafo único do artigo 1º: “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.”

Ao mesmo tempo em que não é possível uma prática pedagógica pensando na especificidade do surdo sem uso de imagens, é um equívoco pensar que basta o uso de imagens e da Língua de Sinais. Para o ensino de surdos faz-se necessário além de uma metodologia adequada, o português escrito, mas levando em consideração que para o surdo a língua portuguesa é uma segunda língua, de acordo com a lei citada anteriormente que estabelece no



parágrafo único do seu artigo 4º: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Nos dias atuais, o licenciado em História é formado para atuar em um universo escolar plural, diversificado, complexo e nem sempre está ou se considera preparado para lidar com os desafios do ambiente da escola de Educação Básica, apesar do Decreto federal 5.626 ter sido sancionado em 2005 o qual instituí como obrigatória a disciplina de Libras em todas as licenciaturas. A maioria dos professores de História não teve a oportunidade de tê-la como disciplina estudada, até porque na prática em algumas universidades só foi implementada muitos anos depois, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN ocorreu que a disciplina de Libras começou a ser implementada em 2008 no curso de Pedagogia, como optativa, após a mudança da estrutura curricular do curso, foi inserida como obrigatória. O curso de História como os demais, foram posteriormente e gradativamente sendo implementados.

O professor ao se deparar, por exemplo, com a presença de alunos surdos em sala, muitas vezes não sabem como melhor agir. É um desafio ministrar aulas para aluno surdo devido às suas peculiaridades. A dificuldade de planejamento das práticas pedagógicas mais adequadas para esse público, sem segregar o surdo e nem deixar de atender o público ouvinte, pode se constituir em um entrave ao trabalho do profissional da docência. Considerando o papel Fundamental do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, o investimento na formação inicial docente deveria se refletir em mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, de maneira a garantir a mesma qualidade de ensino para os alunos surdos em comparação com os ouvintes. O aluno surdo precisa ter acesso a todos os conteúdos curriculares e o verdadeiro acesso à educação para o surdo implica na remoção da barreira da língua.

A Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB promulgada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9.394 (BRASIL, 1996) atestam o pleno desenvolvimento da pessoa por meio da garantia de seu direito à educação. Assim, todas as pessoas têm o mesmo direito sejam ouvintes ou surdos. Sob essa ótica, o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola impõe um trabalho diferenciado para que o aluno surdo, por exemplo, tenha condições de atingir os mesmos objetivos pedagógicos que o aluno ouvinte. Não é suficiente só a socialização do aluno surdo no ambiente escolar, pois isto significaria admitir que ele não teria a mesma capacidade cognitiva que o ouvinte.

Na busca por uma educação de qualidade, para a comunidade surda o grande avanço veio com a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) a qual reconhece a Libras como língua da

comunidade surda e o Decreto federal 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que estabelece as diretrizes que norteiam a educação dos surdos no ensino regular. Dentre as quais se destacam: a) o surdo deve ter acesso aos conteúdos curriculares em todos os níveis, modalidades e etapas através de sua língua natural; b) as instituições federais de ensino devem promover cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras, tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa, e para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua; c) as escolas devem contar com os profissionais formados nesses cursos (professores bilíngues, professores de Libras, intérpretes Libras/Português e professores de Português para surdos) para que realmente se efetive o desenvolvimento de uma educação voltada também para esse alunado. O decreto orienta a respeito da prática pedagógica, que os professores devem se apropriar de métodos diferenciados e flexíveis para permitir que o público surdo alcance os objetivos de uma escolarização com qualidade.

Nesse contexto, esta pesquisa se justifica, pois busca explorar a relação entre as práticas docentes e a presença de surdos na sala de aula, de forma a gerar conhecimento que ajude a tornar realidade a garantia de acesso à educação de qualidade para todos. Em outras palavras, justifica-se por contribuir com a área de Educação e o ensino público considerando a possibilidade de efetivação do currículo para ouvintes e surdos.

Outro aspecto importante de ser ressaltado, é que esta pesquisa contribui para a melhoria da formação docente, considerando que todo o trabalho se baseia em princípios de uma prática de pesquisa colaborativa. Com base nesta, buscamos a produção do conhecimento sobre a prática docente, ao mesmo tempo em que a professora envolvida tem a possibilidade de participar de sessões formativas organizadas a partir das lacunas existentes em sua formação, e por ela mesma identificadas ou confirmadas, para uma melhor prática pedagógica. Esperamos que essa contribuição possa ocorrer de forma mais direta no que se refere às vivências das escolas básicas e, sobretudo, no que diz respeito à produção do conhecimento sobre a relação entre ensino público básico regular e os alunos com surdez inseridos em ambiente destinado, na maioria das vezes, apenas para o público ouvinte.

Tendo em vista a qualidade de aprendizagem e permanência na escola do alunado e de acordo com o Plano Nacional de Educação-PNE 2011-2020, a Constituição de 1988 e o Decreto nº 5626/05, a presente pesquisa pretende responder a seguinte questão: como o professor de História do Ensino Médio estrutura suas práticas de modo a considerar as especificidades de alunos surdos? Os objetivos desta pesquisa é compreender o processo de planejamento do professor de História atuante em uma turma regular com a presença de aluno surdo e analisar

se os materiais didáticos usados ou produzidos pelo professor de História atende às necessidades do aluno surdo inserido em turma de alunos ouvintes.

## 2.2 MOSAICO DE PESQUISAS: SURDOS NAS ESCOLAS

Toda jornada bem-sucedida é precedida por um momento de preparação em que se escolhem os caminhos mais adequados ou necessários para enfrentar os rigores da realidade que se espera encontrar. Na pesquisa não deixa de ser assim, no sentido de ser necessária a apropriação do conhecimento acumulado por outros pesquisadores que sejam pertinentes ao tema.

Neste caso, essa preparação teve início no primeiro semestre de aulas do mestrado, em março de 2016. Com a definição do referencial teórico e metodológico, estabelecemos assim um diálogo com diferentes autores, cujos trabalhos serão apresentados a seguir divididos em quatro grupos: em primeiro lugar os trabalhos com foco no ensino de História; em seguida, aqueles que abordam diversos aspectos metodológicos relacionados à presença de aluno surdo em sala de aula regular; em terceiro lugar, casos sobre o ensino de uma disciplina específica em turmas com alunos surdos; por último, trabalhos sobre material didático para alunos surdos.

Os trabalhos com foco no ensino de História contribuíram para construir uma base conceitual que permitisse analisar a prática da professora colaboradora nesta pesquisa, visto que não sou licenciada em História. Assim, Bittencourt (2011) permitiu uma primeira aproximação à temática, cujo objetivo do livro é responder à pergunta “quais conteúdos e métodos são os mais adequados para ensinar História para crianças, jovens e adultos?” (BITTENCOURT, 2011, p. 25). A obra tornou-se um ponto de partida para compreender as questões fundamentais do ensino de História, tais como: seleção de conteúdo, procedimentos metodológicos e materiais didáticos.

Ampliamos essa base conceitual com a leitura de Fonseca (2003) cujo livro aborda temas mais voltados à didática e práticas de ensino de História. Essa leitura contribuiu para conhecer a História da disciplina e as diversas abordagens de ensino, com destaque para a formação para a cidadania. Outra contribuição dessa leitura com esta pesquisa é a reflexão sobre o papel das crenças, os valores culturais e o posicionamento político como parte da identidade profissional dos professores de História.

Em se tratando dessa identidade, muito nos valeu a leitura de Azevedo e Stamatto (2010) sobre o papel dos elementos teóricos e metodológicos do professor de História. A leitura foi densa, mas prazerosa ao poder mergulhar de forma profunda no saber e nas possibilidades de

fazer o ensino de História. Percebemos como esse ensino pode ser limitador ou proporcionar um largo desenvolvimento do aluno a depender das escolhas feitas pelos docentes que atuam no ensino básico. O contato com essa produção muito nos ajudou na condução de sessões reflexivas que integram a metodologia dessa nossa pesquisa.

A discussão sobre novas formas de abordar o ensino de História foi aprofundada com a leitura de Karnal (2003), o que contribuiu para problematizar o processo de ensino-aprendizagem, pois discute a renovação do enfoque da História, em outras palavras, o que propor no ensino de História para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos. O desafio presente na prática do ensino de História neste novo milênio é como atingir um ensino rico em conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade. Outra contribuição desta leitura é o alerta para evitar dois extremos no ensino de História: por um lado, a descontextualização dos acontecimentos na busca de fazer comparações com uso de temas transversais; por outro lado, a excessiva concentração no conteúdo sem desenvolver um posicionamento crítico, o que transforma o historiador em um mero cronista.

Outros aspectos relevantes para essa situação, tais como a necessidade de formar professores reflexivos são apontados por Caimi (2006). O professor de História deve ser capaz de investigar e refletir de forma crítica sobre a sua prática e o contexto escolar onde acontece essa prática. A formação do professor com esse perfil crítico reflexivo se torna assim um elemento que qualifica o processo de ensino-aprendizagem em História.

Partindo do princípio de que a investigação e o conhecimento pelo professor, acerca do seu próprio campo de atuação, são imprescindíveis para que o docente seja agente consciente da sua própria profissão, Azevedo (2010) aprofunda a discussão sobre as possibilidades metodológicas de renovação dos conteúdos e métodos no ensino de História. Os resultados apresentados mostram que a formação do professor com base na pesquisa sobre a prática docente amplia as possibilidades de refletir, criar, avaliar e promover novas práticas que passam a ser vivenciadas por todos os envolvidos. A contribuição desta leitura está na compreensão de que o professor que experimenta e colhe resultados positivos de uma atividade investigativa em educação, não retrocederá facilmente na sua prática cotidiana adotando uma rotina de trabalho distante dos alunos. No caso desta pesquisa, a atitude investigativa do docente deve abranger suas práticas frente às necessidades de todos os alunos.

No mesmo sentido, Azevedo e Lima (2011) destacam que o papel do professor é levar o aluno a ler o mundo. Este trabalho contribuiu para o entendimento de como deveria ser a prática do docente para atingir o objetivo de permitir ao aluno o contato com ações próprias do processo de produção da ciência histórica. As autoras discutem o uso de diferentes linguagens

e novas fontes no ensino de História, tais como: cordel; quadrinhos; televisão; cinema; documentos; jornais; fotografias. Mas, alertam que o docente precisa conhecer os elementos constitutivos de tais linguagens, a fim de propor ações práticas e contextualizadas, de caráter experimental e de iniciação à investigação. A leitura desta obra contribuiu para a reflexão sobre a produção e os usos de diferentes suportes como material didático.

Dentro dessa perspectiva, Leão, Sofiano e Oliveira (2017) em um estudo de caráter bibliográfico exploram as metodologias que orientam a compreensão dos significados das imagens, conhecimento que deve servir de base para as escolhas do docente no uso da imagem como recurso didático. Além dessa discussão e base conceitual sobre o uso de imagens, essa leitura contribuiu para ressaltar a importância da formação docente quando se aborda o uso da linguagem visual, assim como da necessidade de verificar se o docente está ciente e na sua prática evita a ambiguidade e polissemia presente no uso das imagens.

Quanto à forma de analisar imagens, Burke (2004) identifica quatro enfoques: o iconográfico/iconológico; o psicanalítico; o da História social da arte e o estruturalista ou semiótico. O método iconográfico/iconológico enfatiza os conteúdos intelectuais de forma que se torna possível ler imagens por meio da compreensão dos seus simbolismos, nesse sentido, pode-se dizer que privilegia o conteúdo sobre a forma. Por outro lado, o enfoque psicanalítico privilegia a relação entre os símbolos e as associações inconscientes motivadas pelas imagens, em outras palavras, destaca o papel do inconsciente na criação e no imaginário dos artistas. Com base no terceiro enfoque a análise da imagem deve considerar o contexto social, político e cultural relacionado à produção da obra. O último enfoque é o estruturalista ou semiótico, desenvolvido ao longo do século XX, que considera que o sistema de signos está inserido na linguagem e que a imagem é um sistema de signos que se associam e se contrapõem a fim de melhor compreendê-la. Uma das contribuições desta leitura foi o entendimento que o enfoque baseado na História social da arte se adaptaria facilmente à prática do docente de História.

Do ponto de vista da construção do conhecimento em aula com tema histórico, Viana (2013) destaca que a interação entre aluno e professor mediada por imagens é fundamental e tem flexibilidade para atender a necessidades específicas, condicionados pela cultura, saberes e experiências do grupo, sem esquecer as peculiaridades de cada sujeito envolvido na trama discursiva da aula de História. Esta leitura contribuiu para identificar elementos da prática do docente que devem ser observados, tais como: uso de imagens sempre em conjunto com outras formas analíticas; incentivar os alunos a relacionar a imagem e a História de forma direta e/ou indireta com seus mundos particulares, inclusive seus sentimentos; conduzir a aula buscando que a imagem leve a uma reflexão dos discentes.

Com um enfoque mais amplo, o trabalho de Gomes (2016) aborda o uso da iconografia e corrobora a necessidade de usá-la em conjunto com outras formas analíticas, especificamente se refere ao uso da imagem de forma articulada com o texto para representar uma determinada época. Esse trabalho contribuiu também para identificar outro elemento a ser observado na prática docente: a forma como o docente explora a imagem em sala de aula.

Quanto ao planejamento e os procedimentos teórico-metodológicos no ensino de História, Azevedo (2013) afirma que as opções metodológicas concretas devem ser escolhidas levando em consideração as possibilidades do professor, as exigências do conteúdo e as necessidades dos alunos. Para a autora o trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática que deve buscar a aprendizagem dos alunos tanto no que se refere a conhecimentos científicos quanto ao desenvolvimento de capacidades. Essa leitura contribuiu para a problematização sobre o que, para quem e como planejar a aula de História e tornar evidente que as concepções pedagógicas e historiográficas do professor interferem diretamente nas suas ações em sala de aula e têm implicações na aprendizagem dos alunos, mas essa intencionalidade somente se transforma em prática por meio da elaboração do plano de aula e dedica um amplo espaço para apresentar e discutir diversos modelos de plano de aula. Esses modelos constituem outra contribuição com esta pesquisa, visto que se pretendia observar e ajudar a transformar, pela via da reflexão a prática pedagógica do professor com aluno surdo.

Encerrando esse primeiro grupo de trabalhos estudados, foi incluído um trabalho que trata com alunos ouvintes para entender como os procedimentos didáticos do professor em sala de aula influenciam nas representações dos alunos sobre a disciplina História e o perfil do “bom” professor desejado pelos mesmos. Menezes (2009) conclui que o papel do professor enquanto mediador ou ditador do processo de produção do conhecimento histórico influencia na concepção e/ou interesse dos alunos pela disciplina histórica. Esta constatação aguçou nosso interesse pela presente investigação com o intuito de compreender como a prática dos professores que possuem alunos surdos está contribuindo com o interesse e aprendizado na disciplina História.

Um segundo grupo de trabalhos pesquisados discute diversos aspectos metodológicos relacionando-os à presença de aluno surdo em sala de aula regular, não necessariamente ligados a uma determinada disciplina. Lacerda (2006) apresenta um caso de um aluno surdo em uma escola regular, com a presença de intérprete. A autora focaliza o discurso do aluno, os professores e a intérprete sobre a experiência e discute a dimensão da escolaridade dos surdos. Os sujeitos da experiência estão satisfeitos com os resultados. Mas a autora percebe que não só o surdo, mas todos os sujeitos da realidade escolar “parecem ver apenas as sombras e os ecos e

não compreendem que as relações escolares poderiam se dar de modo diferente.” Este artigo traz uma reflexão muito importante, pois o questionamento é que o que os sujeitos fazem da realidade depende do seu conhecimento prévio, neste caso ausência de conhecimento. Isto nos remete à necessidade de entender quais são essas lacunas de conhecimento que precisam ser sanadas para que as práticas pedagógicas dos professores que atuam em turmas com a presença de alunos surdos favoreçam o desempenho destes em relação aos objetivos pedagógicos.

Uma pesquisa que traz luz sobre o desempenho dos surdos é a de Guarinello (2006), a qual analisa aspectos envolvidos na problemática do surdo no ensino regular a partir da visão de um grupo de professores. Os dados dessa pesquisa foram obtidos por meio da aplicação de questionários junto a 36 docentes do ensino regular, inseridos em escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental e Médio em vários municípios do Paraná. Os resultados confirmam a existência de dificuldades de aprendizagem dos surdos quanto a “elaboração, compreensão e interpretação textual” (apontado por 91,66% dos professores) e “entender o conteúdo” (50 %). Dois pontos levantados nas conclusões são pertinentes a nossa pesquisa são eles: a existência de uma compreensão reducionista sobre o processo de ensino/aprendizagem dos surdos por parte do professor; a presença da Língua de Sinais não isenta o professor de compreender os processos diferenciados através dos quais os alunos surdos utilizam para tornarem-se leitores e escritores de uma língua que não dominam. Estes resultados são significativos para a presente pesquisa porque a autora usou uma amostragem entre professores que tivessem passado pela experiência de ter um aluno surdo em sala de aula. Em outras palavras, trata-se de professores que vivenciaram a mesma situação da presente pesquisa: alunos surdos inseridos em turma regular na rede pública de ensino.

O trabalho de Botelho (2005), por sua vez, traz contribuições significativas para a discussão sobre o potencial cognitivo do surdo. A autora identifica uma série de crenças e equívocos sobre a natureza do pensamento do surdo, como aquela que afirma que o surdo não é capaz de passar do concreto para o abstrato, ou seja, que o surdo teria dificuldade de usar os mecanismos de abstração e generalização. Esta crença tem sido utilizada como explicação, por exemplo, para as dificuldades do surdo com a leitura e a escrita. Se verdadeira, implicaria que o surdo não seria capaz de atingir o letramento, pois não teria condições de lidar com o simbólico, com o ficcional. A autora afirma que as dificuldades de abstração, quando acontecem, estão associadas a experiências linguísticas insatisfatórias. Investigar as práticas pedagógicas de docentes do ensino básico em atendimento a esse público contribui para esclarecimento de crenças como essas, favorecendo melhorias no ensino de modo geral.



Neves (2009), ao relatar a experiência de ensinar História para alunos surdos de Ensino Médio em uma escola estadual especial no município de Caxias do Sul-RS, identifica um aspecto Fundamental da prática do professor de surdos: o docente tem que dar aula usando uma língua que não é a sua e, ao mesmo tempo, buscar metodologias que motivem seus alunos a participar das aulas. Esse caso mostra que existem alternativas ao alcance da maioria dos professores para atender às especificidades do aluno surdo. Assim, a contribuição desta leitura para a nossa pesquisa foi a constatação de que as atividades com o uso de imagens e o contato com objetos de significado histórico foram as que geraram maior interesse e participação da turma com alunos surdos. O autor explica isso fazendo referência ao caráter espacial-visual da Língua de Sinais que propiciaria um maior desenvolvimento da memória e raciocínio visuais entre os surdos. Essa constatação está de acordo com Sanches (PEREIRA 2017) que enfatiza a importância do uso de recursos visuais para o ensino de alunos surdos.

A avaliação também precisa ser adaptada para os alunos surdos, podendo usar a estratégia relatada por Pereira (2017) que consistia em pedir para o aluno preparar um seminário individual com o uso de imagens e da Língua de Sinais. Tal seminário era filmado para permitir uma discussão e revisão posterior. Quando comparado o seminário individual com a produção de texto em língua portuguesa também como alternativa avaliativa o autor encontrou que esta última não reproduzia o conhecimento adquirido pelo surdo e expresso por meio da Língua de Sinais. Assim, essa leitura contribuiu para a pesquisa mostrando evidências claras da necessidade de usar a Língua de Sinais tanto na exposição e discussão do conteúdo como na avaliação do aluno surdo.

Outros estudos pesquisados abordam a problemática da escolarização dos alunos surdos nas escolas regulares e chegaram a conclusões que sustentam a ideia de que não é suficiente só matricular ou criar vagas e proporcionar recursos materiais. Por exemplo, Almeida e Fonseca (2013) realizaram pesquisa com professores, alunos ouvintes e alunos surdos de modo a obter resposta às questões: o professor está preparado para receber alunos surdos em sua turma? Qual o grau de empatia do professor em relação à inclusão do aluno surdo? Como o professor se sente, diante da imposição determinada por lei? As autoras concluíram que é necessário sensibilizar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem quanto ao acolhimento ao aluno surdo no ambiente social/escolar, enfatizando a importância de aprender a lidar com o outro, com a diferença. Assim, esse é um aspecto a ser abordado também nesta pesquisa.

No mesmo sentido, Cruz, Aspilicueta e Leite (2009) discutem sobre a comunicação no processo de ensino-aprendizagem de surdos em uma escola regular e mostram evidências de que a comunicação com as pessoas surdas ainda se caracteriza mais pelo bloqueio de



comunicação do que por uma comunicação efetiva. Essa ausência de comunicação efetiva compromete desde a apreensão do conteúdo transmitido até a criação de um vínculo afetivo entre aluno e professor. Os autores ressaltam que a escola estudada conta com um Centro de Atendimento Especializado e que, apesar disso, nota-se a ausência de diálogo sistemático entre os profissionais que o constituem e os demais profissionais da escola por ocasião das interações estabelecidas com as alunas surdas. Essa leitura confirmou nosso entendimento que a ausência de comunicação efetiva com os alunos surdos no cotidiano da escola e o imprevisto na coordenação da equipe de atendimento especializado fragilizam todo o processo de escolarização em questão.

Também fizemos a leitura do trabalho de Lopes e Menezes (2010) sobre as condições pedagógicas e linguísticas dos alunos surdos matriculados em escolas públicas e particulares no Estado do Rio Grande do Sul. A principal descoberta é que na maioria das 43 escolas regulares com surdos não há profissionais (professores e intérpretes) com formação para o trabalho com surdos. Com base nos depoimentos dos entrevistados os autores afirmam que estar inserido na escola regular não significa garantia de aprendizagem, assim como estar na escola de surdos e/ou especial também não. Ambos os tipos de escola, na avaliação dos alunos surdos, não ensinavam os conteúdos. Em um desses relatos a aluna afirma que não havia uma real preocupação com o aprendizado ou com a compreensão do conteúdo. Bastava ela conseguir responder as questões propostas para que seu desempenho fosse considerado igual aos demais alunos ouvintes. Frente a essas evidências, os autores afirmam que sem a presença de intérpretes e sem que o professor tenha uma formação no que se refere à educação de surdos, mais especificamente, quanto a procedimentos curriculares e pedagógicos, prejuízos para os professores e alunos continuarão a ser produzidos. Lorenzetti (2003) chega à conclusão semelhante sobre o despreparo e o desconhecimento das professoras para lidar com o aluno surdo, citando como fator relevante o uso de uma linguagem totalmente oralista no processo de comunicação. Assim, essas leituras serviram de base para a análise comparativa da realidade da escola pública estadual do Rio Grande do Norte onde realizamos a presente pesquisa.

Quanto às práticas e estratégias pedagógicas o trabalho de Mendes, Figueiredo e Ribeiro (2015) é esclarecedor. Os autores realizaram uma pesquisa que objetivava, dentre outras coisas, analisar como funcionavam as adaptações curriculares voltadas para a questão linguística e pedagógica do aluno surdo. Constataram que os professores não desenvolvem ações que atendam às necessidades educacionais dos alunos surdos. Os autores concluíram assim que a inclusão do surdo no ensino regular de ensino não atende às reais necessidades dos surdos, pois o aluno surdo é mais um em uma sala de aula, em uma escola pensada para ouvintes. Essa

conclusão nos alertou da possibilidade de encontrar uma situação semelhante durante a pesquisa, o que seria um desafio levando em consideração a metodologia escolhida.

No mesmo sentido, o trabalho de Novaes e Trugillo (2011) verificou que os educadores questionados não possuem conhecimento amplo sobre a metodologia de ensino necessária para ensinar uma criança surda. Mas, apontam também para a necessidade de contar com um intérprete em sala de aula. Para os autores, o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades auditivas só é possível mediante a presença de um intérprete da Língua de Sinais em sala de aula dando suporte ao professor o tempo todo. Apesar de nossa pesquisa se focar nas práticas do professor, a disponibilidade ou não de um intérprete na sala de aula de História é uma condição importante a ser observada.

Em uma perspectiva mais ampla, Tenor (2008) identificou que não existe uma mudança didático metodológica para atender às necessidades pedagógicas do aluno surdo e que o professor acaba utilizando diversos recursos comunicativos de forma improvisada. Além da falta de uma língua comum entre ouvintes e surdos, os professores parecem entender a linguagem como código, reduzindo sua função à transmissão de informações, investindo assim em estratégias pedagógicas baseadas em uma metodologia tradicional. Esse trabalho contribuiu com a nossa pesquisa ao apontar dois fatores que são fundamentais: a adequação que contemple as particularidades dos alunos surdos no que diz respeito aos aspectos didáticos e metodológicos; e, a necessidade de interlocutores com quem estes alunos possam fazer trocas comunicativas na sala de aula e construir seus conhecimentos.

O terceiro grupo de trabalhos pesquisados focaliza o ensino de determinadas disciplinas a alunos surdos em escola regular. O intuito é fazer um paralelo com o tema da nossa pesquisa que se restringe ao ensino de História. A pesquisa de Rijo (2009) teve o objetivo de observar as práticas e estratégias didático-metodológicas e pedagógicas desenvolvidas pelos professores de escolas públicas de Passo Fundo-RS. O autor realizou observações de aulas de Língua portuguesa e Matemática chegando à conclusão de que a grande maioria dos professores continua ministrando suas aulas em uma perspectiva tradicional, ou seja, não existe uma mudança didático-metodológica para atender às necessidades pedagógicas do aluno surdo.

Por sua vez, Spenassato e Giaretta (2009) realizaram uma pesquisa para saber como estavam atuando os professores de Matemática de classes regulares, cujas turmas são compostas de alunos surdos e ouvintes, queriam investigar e analisar quais eram as propostas didático-metodológicas e estratégias desenvolvidas pelos professores de Matemática do Ensino Médio. Os professores relataram que se sentem mais seguros com a presença da intérprete para a transmissão do conhecimento para o aluno surdo e se mostram preocupados em saber se ele

realmente aprende conceitos básicos. Embora alguns professores tenham conhecimento que os alunos surdos aprendem mais pelo canal visual e que necessitam de metodologias para ensino-aprendizagem de Matemática de forma diferenciada dos alunos ouvintes, na prática eles não fazem isso. A maioria dos professores não faz diferenciação na forma de avaliação da aprendizagem de alunos surdos e ouvintes. Os autores concluem que é preciso romper barreiras do ensino tradicional, favorecendo de alguma forma a comunicação e possibilitando a participação do aluno surdo na construção de sua aprendizagem. Essa é uma das contribuições que nossa pesquisa busca, dentro do processo de pesquisa colaborativa possibilitar que a professora colaboradora reflita sobre possíveis mudanças na sua prática para além do ensino tradicional e implemente-as.

O trabalho de Mesquita e Silva (2009), apesar de dedicar-se a uma experiência docente breve, ocorrida no espaço de apenas dois meses, revela-se instigante no que se refere ao objetivo da presente pesquisa. As autoras realizaram um estudo de caso a partir do qual investigaram procedimentos pedagógicos adotados em sala de aula de História, em turma de Ensino Fundamental, com a presença de aluno surdo entre ouvintes. Por sua vez, Yokohama (2005) levanta a questão “como ensinar História para surdos?” e destaca a necessidade de desenvolver e compartilhar metodologias e procedimentos didáticos específicos para surdos. O contato com estes trabalhos nos levou ao questionamento que deu origem a este trabalho de pesquisa.

Neves (2009) relaciona a dificuldade do aluno surdo para aprender a disciplina de História com a natureza complexa e específica dos conceitos históricos, tendo em vista que as dificuldades de comunicação do aluno surdo podem acarretar limitações cognitivas, apesar de a perda auditiva em si não causar déficit cognitivo. Em contraste, Pereira (2017) defende a ideia de que é possível trabalhar conceitos e conteúdos históricos com os alunos surdos, desde que o docente compreenda as especificidades da aprendizagem dos surdos e use a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Em outras palavras, o professor precisa definir com clareza os objetivos que pretende alcançar com os alunos surdos, pensando nas estratégias que usará para que os conteúdos históricos sejam elaborados para atendê-los. Essas leituras corroboram a importância do planejamento e por extensão a preparação do material pedagógico, pensando tanto nos alunos ouvintes como nas necessidades dos alunos surdos.

A especificidade do Ensino de História para surdos deve considerar as particularidades das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), cada uma de natureza comunicacional diferente, “mas que precisam ser trabalhadas de maneira intercaladas e inter-relacionadas, uma no auxílio da outra” (PEREIRA, 2017). Nesse sentido, o autor cita um caso do uso intercalado das duas

línguas, no qual fragmentos de textos e documentos históricos eram distribuídos aos alunos surdos para que lessem, explicassem o que entenderam e respondessem de forma individual a perguntas sobre o texto usando a Língua de Sinais. Esse entendimento era auxiliado pela explicação dada pelo professor em Libras. Na sequência era pedido para o aluno registrar sua resposta usando a língua portuguesa. Assim, os alunos, por meio da escrita, puderam: lembrar, organizar, reestruturar e reelaborar o que aprenderam e expressaram em Libras. Essa é uma contribuição a nível de procedimento metodológico passível de ser utilizada na pesquisa colaborativa.

Quanto ao uso de imagens Neves (2009) relata seu uso em atividades de forma concomitante com perguntas em português escrito, relacionadas a um determinado período histórico estudado. As respostas dos estudantes foram apresentadas primeiro em Língua de Sinais, para depois serem transcritas para o português escrito. Outro aspecto que Neves (2009) explorou foi a utilização de uma grande variedade de imagens relacionadas ao conteúdo estudado em lugar de explorar exaustivamente uma ou duas imagens, prática comum utilizada com alunos ouvintes. Assim, o autor utilizou da iconografia sobre a religião, as artes, fotos atuais dos lugares e fotos que mostrassem a permanência de elementos históricos no presente. Essa multiplicidade de imagens, combinada com o uso da linha do tempo, tinha o objetivo de que os alunos surdos identificassem os diversos elementos que influenciam nos processos históricos.

O quarto grupo de trabalhos pesquisados aborda o tema dos materiais didáticos voltados para o ensino de surdos. Dorziat (1999), com base em um estudo realizado com 13 professoras de surdos que tinham de 1 a 25 anos de experiência em duas instituições diferentes, tece considerações sobre uso de material didático no ensino de surdos. Uma das professoras entrevistadas relata a ausência de material didático de leitura específica para surdos. A professora encontrava dificuldade em selecionar textos adequados aos interesses dos surdos, tendo em vista as limitações no nível de aquisição da língua portuguesa. Essa realidade seria a causa de que os alunos surdos, embora jovens, muitas vezes utilizam material didático infantilizado, pois não conseguem ler e entender textos mais elaborados, com os quais teriam condições de desenvolver pensamento mais complexo. A contribuição deste trabalho com a nossa pesquisa foi identificar uma possível barreira para o uso de trechos de textos históricos nas aulas de História com a presença de surdos na sala de aula.

Quanto ao uso de filmes como recurso didático Neves (2009) alerta que é indispensável o uso de filmes legendados em português, mas que isso não é suficiente sendo necessárias intervenções do docente para auxiliar na compreensão por parte dos alunos surdos.

Apresentamos a seguir reflexões de Yokohama (2005) sobre três cenários comumente imaginados como sendo o caminho da inclusão dos surdos em salas de ensino regular: 1) uso de componentes visuais como painéis, quadros e pôster; 2) uso de equipamentos audiovisuais como vídeo, DVD e *Datashow* e; 3) a presença do intérprete de Libras. Sobre o primeiro cenário, a autora clama a atenção que componentes visuais “mal utilizados” em uma sala de aula com alunos surdos podem ser tão inconvenientes como músicas de época tocadas durante a aula para ouvintes. Assim, como as músicas devem ser trazidas para a aula como um complemento e tocadas dentro de contexto e atividade específicas, as imagens também precisam ser bem planejadas, a fim de evitar “ruídos” ou distrações para os surdos. Quanto ao segundo cenário, especificamente, o uso de filmes com surdos, deve-se levar em conta que são poucos os surdos capazes de realizar a leitura labial. As legendas em si não resolveriam o problema em muitos casos. Finalmente, quanto ao terceiro cenário, a presença do intérprete de Libras quando houvesse alunos surdos, exigiria uma diminuição do ritmo do professor, para que eles tivessem tempo de ver a imagem e depois voltarem os olhos para os intérpretes, acompanhando a explicação do professor.

A leitura de cada um dos trabalhos mencionados nos parágrafos anteriores foi fundamental para nossa dissertação, pois contribuiu para aproximarmos da temática e construirmos um marco geral teórico do ensino de História, partindo do nível mais conceitual até o nível da prática dos docentes da disciplina, assim como das interfaces com as questões metodológicas que surgem com a presença do surdo em sala de aula regular.

### 2.3 COLABORADORA E CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Após sabermos que passamos na pós-graduação e antes mesmo de começar as aulas do mestrado tivemos a oportunidade de assistir em uma sessão de orientação, a uma apresentação de mestrandas as quais estavam fazendo suas pesquisas utilizando o método de pesquisa qualitativa colaborativa. As mestrandas compartilharam os obstáculos que tiveram no decorrer de suas pesquisas. Percebemos que poderíamos ter obstáculos semelhantes por ter somente dois anos para concluir o mestrado, pois uma das mestrandas, em sua apresentação, revelou que precisou recomeçar sua pesquisa com outro colaborador devido à desistência da docente. A partir disso, montamos uma estratégia para começar a pesquisa o mais rápido possível, no máximo no segundo semestre do mestrado mesmo ainda estando cursando as disciplinas necessárias do curso, pois poderíamos ter problemas de disponibilidade do professor para participar da pesquisa, indicativo de greve, entre outros obstáculos. Em abril de 2016, um mês

depois de iniciar o mestrado, demos início à busca de uma escola na qual tivessem professores de História com alunos surdos no ensino Fundamental anos finais ou Ensino Médio.

Por intermédio de uma amiga a qual nos instigou a fazer a pesquisa na escola em que ela era professora, fomos à busca da Escola Estadual Berilo Wanderley-EEBW. A escola é de fácil acesso e está localizada em um bairro não tão distante do bairro onde residimos, algo muito interessante pois no momento estávamos com dores e com dificuldade de locomoção.

A Escola possui uma infraestrutura excelente. Sua entrada é acessível possuindo escada e rampa com boa largura. Há dois estacionamentos internos um próximo às escadarias da entrada com capacidade para 20 carros e outro próximo ao ginásio coberto com vaga para 12 carros. O ginásio coberto possui um palco, depósitos para material esportivo e vestuário feminino e masculino. Também próximo ao ginásio coberto está a sala de Artes e uma porta externa da biblioteca que é bem espaçosa e possui dez mesas com quatro cadeiras para estudos e leituras; próximo à biblioteca que fica no nível inferior há outro depósito embaixo da escada.

A Escola também é contemplada com secretaria e sala de arquivo da mesma; sala de material de expediente e sala de material de limpeza. Tem uma sala separada para coordenação a qual possui uma divisória para reuniões; a sala de professores possui um banheiro exclusivo e conta com armários individuais; a sala de direção e vice direção tem uma divisória onde fica a sala do setor financeiro. Próximo à coordenação se encontra a sala de arquivo geral e a rádio da Escola. Há uma cantina ampla que está perto da copa/cozinha, a qual possui uma despensa para a guarda dos alimentos. E em frente à copa há um pátio coberto interno e próximo à copa tem a sala de Música e uma pequena sala com armários individuais para os funcionários como também, duas salas para depósito.

Na parte interna da Escola há um pátio aberto todo arborizado com bancos e um parquinho, muito interessante, pois das salas de aula é possível ver esse pátio arborizado. Possui treze salas de aula ao redor desse pátio como também a sala multifuncional, laboratório de informática com 21 computadores, laboratório de Física/Química/Biologia juntos em uma mesma sala que possui também o respectivo almoxarifado dos mesmos, laboratório de Matemática, laboratório de Línguas, Tele-Centro Metrópole Digital/Multimídia, sala de livros didáticos e banheiros feminino e masculino para alunos. Toda a verificação sobre a estrutura física da Escola foi feita tendo em vista a sua relação com a presença de surdos na instituição. Infelizmente, foi constatado que todos os espaços não possuem informação de identificação em Libras, algo que já deveriam ter pensado já que existem surdos usuários da Língua de Sinais.

Com base nas experiências compartilhadas no grupo de estudos, pelas colegas mestrandas que já estavam bem adiantadas em suas pesquisas, achamos melhor conversar

primeiro com os professores para saber da disponibilidade de participação na pesquisa e se realmente estavam dispostos.

Ao chegar à Escola procuramos a direção e informamos que ministrávamos a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras na UFRN, mas que no momento estávamos fazendo o mestrado em Educação e que nosso projeto de pesquisa teria que ser em uma escola que tivesse alunos surdos inseridos em suas salas e professores de História ministrando para eles. A vice-diretora informou que a Escola tinha o perfil que procurávamos e que estaria aberta para que fizéssemos a pesquisa. A princípio queríamos começar a pesquisa imediatamente, mas a nossa orientadora considerou que precisávamos de outras leituras para que tivéssemos mais segurança na pesquisa, sobretudo, no que se referia ao domínio da metodologia.

A Escola possui dois professores que ministram a disciplina de História, um do sexo masculino e outro do sexo feminino. Em julho de 2016 fomos conhecê-los e falar sobre o projeto para saber se estavam dispostos a participar, pois como o tipo de pesquisa é colaborativa, requeria um envolvimento maior deles, não adiantaria a gestão liberar a pesquisa e eles não estarem dispostos a colaborar. Explicamos ao professor em detalhes como seria sua participação em uma pesquisa colaborativa, perguntamos se estaria disposto a participar já que o papel dele teria muita importância e implicaria em leituras e discussões de textos e reflexão sobre experiências de práticas pedagógicas. O professor devido à falta de disponibilidade de tempo recusou-se a participar. Lamentamos ele não ter disponibilidade, pois o mesmo não tinha experiência de ensinar surdos e seria algo a acrescentar em sua experiência profissional, como também de grande importância já que no ano seguinte iria ter alunos surdos nas suas turmas. Ao conversarmos com a professora e fazermos a mesma explicação, ela concordou em participar apesar de ter pouca disponibilidade de tempo, visto que participava de uma especialização *Latu Sensu*. Nessa conversa inicial foi confirmado que ministrava aula em uma turma do 1º ano do Ensino Médio onde estavam inseridos dois surdos. Combinamos de realizar os encontros formais uma vez por semana, nas sextas feiras, começando no mês de agosto de 2016. A professora colaboradora no decorrer de sua vida profissional fez o magistério na EEBW e o curso de História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, faz 25 anos que ministra a disciplina de História. No ano de 2016 estava ensinando em uma escola particular e na EEBW, em 2017 ensinava em 2 escolas particulares e na Escola a qual fizemos a pesquisa.

Logo em seguida, voltamos a falar com a direção e vice direção da Escola para informar que a professora Maria da Conceição Cunha, que ministrava a disciplina de História e possuía em sua sala de 1º ano do Ensino Médio do turno vespertino alunos surdos, aceitara participar da pesquisa colaborativa e que poderíamos começar formalmente no mês de agosto de 2016. A



professora autorizou a utilização do seu próprio nome nesta dissertação. Naquele momento, fizemos também uma explanação sobre como seria a pesquisa colaborativa. Logo em seguida, entregamos o documento (Apêndice A) que explicasse a pesquisa, o objetivo, a metodologia e período em que se realizaria para formalizar a investigação perante a Escola. Assim, na primeira semana do mês de agosto de 2016 formalizamos a pesquisa na Escola Estadual Berilo Wanderley, com a direção e com a professora colaboradora Conceição.

## 2.4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Quando tomamos conhecimento através de Ibiapina (2008) do método de pesquisa qualitativa colaborativa, a qual requer planejamento, sistematização e aplicação de modo que todas essas ações sejam construídas de forma compartilhada colaborativamente entre pesquisador e pesquisado, percebemos que era um método de pesquisa extremamente desafiador, mas que estaria de acordo com a nossa concepção de pesquisa, aquela que não seria apenas de alguém observando a prática de professores partícipes da pesquisa, mas que resultaria em uma parceria com troca de saberes e possibilidades de transformação de práticas pedagógicas.

A prática de pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. (IBIAPINA, 2008, p. 25).

Ao compreendermos que o processo reflexivo sobre as práticas pedagógicas é um aspecto fundamental na pesquisa colaborativa, buscamos outros trabalhos publicados que permitissem ampliar a nossa visão sobre esse particular, tais como Dewey (1978) que é apontado como o precursor da abordagem reflexiva na educação e Schön (2000) reconhecido como um dos principais difusores do conceito de reflexão na formação dos professores.

Por sua vez, o trabalho de Zeichner (1993) que critica o uso do termo reflexão pelos pesquisadores sem esclarecer o seu significado, constituiu uma alerta para a necessidade de tornar explícita essa escolha. Com o objetivo de mostrar os diferentes sentidos que o termo reflexão pode adotar, o autor classifica as tradições reconhecidas em função da ênfase que cada uma delas faz sobre o termo. A primeira, com enfoque acadêmico, considera que a reflexão parte do conteúdo da disciplina e é a condição necessária para compreender as informações



produzidas na escola. A segunda, com enfoque na eficiência social, defende que a reflexão é a aplicação de estratégias sugeridas por pesquisas à prática do docente. A terceira, com enfoque desenvolvimentista, considera que a reflexão se concentra no crescimento e desenvolvimento dos professores. A quarta, cujo foco é a reconstrução social, defende que a reflexão deve levar em conta os aspectos sociopolíticos e as ideologias.

A proposta de Schon (2000) é que o professor aprenda a refletir na prática e sobre suas ações docentes. Esse tipo de reflexão pode levar o professor a identificar qual a teoria que embasa as suas ações. Os pesquisadores defendem que a reflexão supera a separação entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que se reconhece que as situações educativas são singulares e significativas que dependem das intenções dos protagonistas.

Existe ainda uma corrente crítica que se baseia em uma racionalidade dialética enfatizando as condições objetivas e subjetivas (IBIAPINA, 2008). Para os pesquisadores desta corrente a reflexão não pode se limitar às questões pedagógicas dentro da sala de aula, mas deve analisar as ações pedagógicas no contexto histórico-social e questionar as estruturas materiais de trabalho e os limites impostos à prática.

Após a explanação dos diversos conceitos de reflexão nos parágrafos anteriores, é necessário tornar explícita nossa escolha para esta pesquisa colaborativa. O significado de reflexão adotado está alinhado com a reflexão crítica e espera contribuir para que a professora colaboradora identifique quais as teorias ou princípios teóricos que embasam as suas ações e compreenda a relevância das suas intenções como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Uma vez definido esse aspecto conceitual da reflexão a ser usada nesta pesquisa colaborativa, selecionamos as técnicas descritas a seguir como procedimentos metodológicos, quais sejam: entrevistas individuais, sessões reflexivas e videoformação.

As entrevistas individuais abrem o espaço para o diálogo entre pesquisador e o colaborador da pesquisa. Dentre as vantagens da entrevista estão: captar de forma imediata a informação desejada; abordar qualquer tipo de informante; possibilidade de complementar ou esclarecer pontos levantados por outras técnicas e assim permitir a análise mais aprofundada do objeto em estudo. Quanto à liberdade de percurso ou sequência das perguntas a entrevista pode ser: estruturada, semiestruturada ou não estruturada. No primeiro caso, existe uma padronização das perguntas e da ordem em que estas serão feitas, resultando em uma situação próxima à aplicação de um questionário. O outro extremo, a liberdade total quanto o que perguntar e em que ordem, é característica da entrevista não estruturada. No meio termo, a entrevista semiestruturada permite ganhar naturalidade no diálogo sem perder de vista os

objetivos da pesquisa, nela existe uma lista prévia de perguntas que o pesquisador estabelece como guia, mas não a usa como roteiro obrigatório (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

Nesta pesquisa usamos a modalidade de entrevista semiestruturada devido à sua flexibilidade de criar novas indagações a partir das respostas do entrevistado. Ela foi dividida em duas etapas, a primeira procurou entender como originou a escolha da profissão docente e, especificamente, em História de nossa professora colaboradora. A segunda etapa, como acontece sua prática pedagógica na sala de aula, a origem das ideias incorporadas na sua prática de ensino, o porquê é usado estas ideias, suas estratégias, suas motivações. Essa informação acumulada por meio da resposta a esses questionamentos permite analisar e compreender o que, de fato, acontece no ato educativo. Tal análise teve o foco no micro contexto da sala de aula e serviu de base inicial para identificar as necessidades de atualização ou formação complementar. Nesse sentido, a entrevista buscou trazer à tona as concepções, os valores, as trajetórias, as experiências e os saberes da professora de História colaboradora desta pesquisa.

Durante todo o processo da pesquisa o nosso papel seguiu os princípios propostos por Ibiapina (2008), atuando como uma interlocutora que fomenta a reflexão, colaborando para criar um ambiente propício às mudanças baseadas na reflexão da professora colaboradora sobre sua própria prática pedagógica. O papel da professora colaboradora, por sua vez, foi participar do processo de forma que fiquem evidentes e sejam compreendidos os interesses subjacentes na sua prática docente. Dessa maneira é que ambas terminaram por passar pelo exercício da reflexão sobre a docência em decorrência do estabelecimento de relações interativas.

Dentro do processo de compreensão da prática pedagógica da professora de História com alunos surdos, utilizamos filmagens, negociando com a professora da escola a melhor maneira de observar os aspectos específicos de sala de aula. A princípio assistimos a algumas aulas da professora colaboradora sem a utilização de filmagem, em seguida, como instrumento facilitador do processo de pesquisa e reflexão filmamos a professora em situação de sala de aula. Posteriormente, convidamos a professora a assistir ao vídeo e escolher as partes da aula de maior significância para uma melhor reflexão. Como declara Ibiapina (2008, p.81): “A imagem no vídeo permite que o professor realize análise mais objetiva da atividade docente.”

Com a constatação das necessidades formativas, foram escolhidos textos para serem estudados por nós e, em seguida, foram realizadas em sessões individuais reflexivas, nas quais a professora colaboradora era instigada a refletir sobre sua prática. Por último, realizamos a videoformação que consiste em utilizar a filmagem feita anteriormente de uma aula da professora colaboradora para que possa se ver atuando e refletir sobre sua prática.

Ibiapina (2008) conceitua a sessão reflexiva como "o contexto, o ambiente propício à reflexão, o *lócus* de promoção da reflexividade". Trata-se de um espaço colaborativo que motiva a reflexão intencional e ajuda a mobilizar o saber necessário à condução da pesquisa colaborativa. Nesse sentido, as sessões reflexivas são espaços de negociação e de co-construção de conhecimentos entre de professores e pesquisadores. Podem ser realizadas em pequenos grupos com troca de opiniões sobre determinado problema ou de forma individual para a reflexão intrapessoal.

As sessões reflexivas devem partir de problemas advindos da prática ou lacunas formativas e contar com o uso de textos didáticos como ferramenta de estudo e discussão teórica que sustente a reflexão crítica. Assim, os textos devem ajudar na compreensão do objeto de estudo anunciado pelo pesquisador.

O foco inicial das sessões reflexivas pode ser a descrição das práticas pedagógicas e as intenções do ensino, porém em um momento posterior devem levar ao confronto da prática do professor com as posições teóricas, finalmente, em um terceiro momento, devem motivar o professor a perceber se os objetivos foram alcançados.

Para fins desta pesquisa escolheu-se o conceito de reflexão baseada nas quatro ações descritas por Ibiapina (2008): a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução. Na descrição o professor responde de forma detalhada à pergunta "o que fiz?" Esse exercício permite o distanciamento das ações necessário para que o professor descubra as razões das escolhas que fez.

Em um segundo momento, o professor faz o exercício de informar sobre suas motivações, o sentido das suas ações, a origem das ideias incorporadas na sua prática de ensino e porque são usadas estas ideias. Essa informação acumulada por meio da resposta a esses questionamentos permite analisar e compreender o que, de fato, acontece no ato educativo. Tal análise tem o foco no micro contexto da sala de aula, mas também aborda o contexto social da prática do professor.

O terceiro momento é o confronto entre a prática e o uso das teorias versus a função social da aula e as necessidades do aluno. Nesta etapa crucial para a reflexão crítica o papel do pesquisador é incentivar o professor a ampliar a sua análise para relacionar o contexto da aula com o uso social dos conhecimentos, evitando assim análises pontuais.

Essas três primeiras ações preparam o caminho para o quarto momento, a reconstrução. O professor é estimulado a responder perguntas que o levam a repensar a sua prática e propor mudanças focado no que considera importante do ponto de vista pedagógico.

Durante todo esse processo o papel do pesquisador é servir como interlocutor que fomenta a reflexão, colaborando para criar um ambiente propício às mudanças baseadas na reflexão crítica. O papel do professor, por sua vez, é colaborar com o pesquisador participando do processo de forma que fiquem evidentes e sejam compreendidos os interesses subjacentes na prática docente.

Em todas essas etapas nosso papel foi crucial para incentivar a professora colaboradora a refletir e observar o contexto da sua prática em sala de aula com o objetivo de alcançar todos os alunos, inclusive os surdos. Essas ações prepararam o caminho para que a professora colaboradora confrontasse a sua prática. Ela foi estimulada a responder perguntas que a levaram a repensar e propor mudanças no que considera importante do ponto de vista pedagógico, havendo a possibilidade de reconstrução de sua prática para melhor lidar com seu alunado.

Para melhor entendimento da organização desse trabalho desde a busca inicial pela escola e demais encontros presenciais foi elaborado o Quadro 1. Na primeira semana do mês de agosto aconteceu o primeiro encontro formal, no qual foi elaborado um cronograma inicial de encontros para o semestre. Foram escolhidos os dias melhores de encontro para a professora colaboradora e os dias em que a pesquisadora poderia assistir a sua aula na turma do 1º ano do Ensino Médio vespertino chegando-se a um consenso: encontros semanais. De comum acordo, foi decidido que, a princípio, os encontros seriam todas as sextas-feiras. Na prática, alguns dos encontros tiveram que ser cancelados devido a programações específicas da Escola, feriados e paralisações fruto de movimento grevista. Porém, os mesmos foram remarcados para que não houvesse prejuízo no andamento da pesquisa.

Ao planejar como se registraria os resultados dos encontros e devido ao fato de haver nos submetido a cirurgia no braço direito, decidimos que a melhor estratégia seria filmar. Após explicação que tais filmagens não seriam publicadas e que seriam usadas apenas para fins acadêmicos, a professora colaboradora concordou que todo o processo fosse filmado, com exceção dos primeiros momentos de observação in loco, nos quais não seria utilizada a filmagem.

A percepção de que o semestre poderia apresentar interrupções devido a possível indicativo de greve na rede pública de ensino devido ao momento político vivido no Brasil, o que ocasionaria prováveis imprevistos nas datas de encontro, além de pouco tempo disponível da professora colaboradora nos levou a priorizar os encontros com a professora. Por esses motivos, não foi contratado um profissional especializado para as filmagens visto que os dias de encontros poderiam sofrer alterações e o profissional não estaria disponível a qualquer hora para esse trabalho. Enfrentamos esse desafio usando uma filmadora portátil, um tripé e uma

extensão. Não foi uma filmagem profissional, mas suficiente para o objetivo de transcrever as nossas falas para posterior análise.

Quadro 1 – Encontros na Escola Estadual Berilo Wanderley

DATA	ATIVIDADE
11/04/ 2016	Primeiro contato com a Escola, saber se havia surdos.
04/07/2016	Segundo contato com a Escola para conhecer os professores de História e conversar com os gestores.
04/08/2016	Terceiro contato com a Escola para confirmação da pesquisa, elaboração da documentação, elaboração do cronograma de encontros.
05/08/2016	Entrevista inicial com a professora colaboradora e ajustes de cronograma.
12/08/2016	Acompanhamento da aula da professora, verificação das necessidades formativas, e definição das estratégias para filmagem de aula em momento posterior.
26/08/2016	Acompanhamento da aula da professora e escolha dos assuntos e textos a serem lidos.
05/09/2016	Entrevista sobre a escolha da profissão e entrega do texto “A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional” de Ibiapina e Telles (2009) para leitura da 1ª sessão reflexiva.
09/09/2016	Entrevista geral e filmagem da aula da professora para posterior videoformação.
16/09/2016	1ª Sessão reflexiva sobre Pesquisa Colaborativa e entrega do texto “Estratégias Metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos”, de Lacerda, Santos e Cateano (2013) para leitura da 2ª sessão reflexiva.
23/09/2016	2ª Sessão reflexiva sobre Metodologia para o ensino de alunos surdos e entrega do texto “Leitura e compreensão do mundo na Educação Básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula”, de Azevedo e Lima (2011) para a leitura da 3ª sessão reflexiva.
07/10/2016	3ª Sessão reflexiva sobre Ensino de História abordando diferentes fontes e linguagens.
19/10/2016	Encontro sobre como se dá o planejamento da professora colaboradora e entrega do texto “Apresentando a Língua e suas características”, de Harrison (2013) para 4ª sessão reflexiva.
28/10/2016	Visualização pela professora colaboradora da sua própria prática filmada anteriormente e escolhas das partes significativas para posterior videoformação.
04/11/2016	4ª Sessão reflexiva sobre a Libras e suas características.
18/11/2016	5ª Sessão reflexiva sobre a videoformação e entrega do texto “Mapas conceituais e aprendizagem significativa de Moreira (1997) para a 6ª sessão reflexiva.
25/11/2016	6ª Sessão reflexiva sobre o tema mapa conceitual.
24/04/2017	Entrega do texto “Planejamento docente na aula de História: princípios e procedimentos teórico-metodológicos”, de Azevedo (2013) para a 7ª sessão reflexiva.
15/05/2017	7ª Sessão reflexiva sobre o Planejamento docente na aula de História.
05/06/2017	8ª Sessão reflexiva sobre o Planejamento docente na aula de História.

Fonte: elaborado pela autora.

O segundo encontro foi também na mesma semana, primeira semana do mês de agosto de 2016, com o objetivo de finalizar o cronograma, que já sabíamos que teria que ser flexível. Preparamos uma entrevista semiestruturada para fazermos com a professora colaboradora Conceição. Foi aí que cometemos um erro, preparamos uma série de perguntas escritas em um papel, deixando espaço para as respostas, ou seja, sem gravação, sem áudio, sem transcrição. O que resultou, na verdade, em um questionário estruturado. Além disso, ao fazermos as perguntas escrevemos as respostas e considerações da entrevistada com nossa própria letra. Quando comentamos com a orientadora como procedemos, ela nos esclareceu que dessa forma não teria validade acadêmica.

Uma pesquisa não tem só flores, foi preciso refazer a entrevista novamente, desta vez, toda filmada e na oralidade. Fizemos a entrevista semiestruturada que permite fazer perguntas além do roteiro pré-estabelecido de forma natural sem perder de vista os objetivos da pesquisa, nela existe uma lista prévia de perguntas que o pesquisador estabelece como guia, mas não a usa como roteiro obrigatório. Com essa entrevista já percebemos as lacunas formativas da professora colaboradora e conversamos sobre o que ela percebia que faltava para fazer um bom trabalho com o alunado surdo. Encontramos indícios que a professora colaboradora não conhecia as especificidades do trabalho com surdos. A partir daí sugerimos textos para que pudessemos fazer um trabalho de reflexão. Escolhemos dois textos, um sobre metodologia de educação de surdos e outro sobre a Língua Brasileira de Sinais, porém não escolhemos todos os textos que seriam trabalhados; queríamos que no decorrer do processo a professora colaboradora percebesse outras necessidades e que também após assistisse ela ministrando aula, pudessemos completar o diagnóstico.

Na segunda semana acompanhamos uma aula da professora colaboradora Conceição, porém apenas conhecemos a turma e percebemos como era a interação da mesma, somente um dos alunos surdos foi à Escola e estava em sala de aula. Nesse dia a professora estava, apenas, devolvendo as avaliações dos alunos e combinando quais as regras de um futuro trabalho em grupo que seria para nota. Após a aula, continuamos a conversar sobre as necessidades formativas e a professora sinalizou que precisava saber como trabalhar com surdos. Na entrevista ela informou que não sabia a Língua Brasileira de Sinais e que, durante toda a sua vida profissional, não fez qualquer curso sobre a educação de surdos. Algo que agravava a situação era porque a Escola deveria, segundo o Decreto 5.626/05, ter intérprete de Língua Brasileira de Sinais, mas não possuía. Conforme a direção, a Escola solicitou aos órgãos responsáveis, mas até aquele momento não havia sido disponibilizado. Também combinamos

qual seria o dia que ela estaria ministrando um novo assunto e a possibilidade de filmar a sua ministração em sala de aula.

Como não foi possível encontrarmos com a professora na semana seguinte, o encontro ficou para a penúltima semana de agosto. Neste encontro assistimos à aula da professora e percebemos que ela realmente planeja as aulas, leva pequenos vídeos para reforçar o assunto dado, organiza *slides* e utiliza projetor de multimídia nas suas aulas. Apenas um dos alunos surdos estava presente na escola e em sala de aula, percebemos que não há uma boa interação com o mesmo, segundo Conceição ele não se aceita como surdo e não sabe Língua de Sinais. Também perguntamos se ela procurava saber os motivos de tantas faltas do outro aluno.

Informamos que, em relação aos textos, precisaríamos refletir, em primeiro lugar, sobre a metodologia colaborativa e escolhemos qual dos textos de Ibiapina seria usado para a reflexão. Escolhemos o artigo “A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional” de Ibiapina e Telles (2009) por ser menos denso que o livro “Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos”, também de Ibiapina (2008). Além do texto sobre metodologia colaborativa, detectamos lacunas sobre a Língua de Sinais e metodologia de ensino para surdos e escolhemos dois textos do livro “Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação de surdos” organizado por Lacerda (2013), um dos textos foi “Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos”, de Lacerda, Santos e Cateano (2013) e o outro “Apresentando a Língua e suas características”, de Harrison (2013) para serem estudados posteriormente. Decidimos também estudarmos sobre o texto de Azevedo e Lima (2011) “Leitura e compreensão do mundo na Educação Básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula”.

Na primeira semana do mês de setembro de 2016 não houve encontro. Na segunda semana começou a primeira etapa das filmagens com a primeira parte da entrevista com a professora Conceição, com o objetivo de entendermos a trajetória de escolha da profissão docente especificamente em História. Ela se sentiu relativamente à vontade com a câmara e continuou usando uma fala bem direta e sucinta. Também entregamos o texto de Ibiapina e Telles (2009) para que ela fizesse uma leitura durante a semana para que na semana seguinte fizéssemos a 1ª sessão reflexiva, não sabíamos se ela realmente iria ler e procuramos organizar de antemão umas perguntas para que se ela não trouxesse suas considerações, nós pudéssemos instigá-la a pensar e falar sobre o texto e de seu papel como professora colaboradora da pesquisa.

A maioria dos professores que recebe pesquisadores está acostumado a ser apenas observado e não há implicações de participação, de reflexão sobre sua própria prática e também



de ser transparente no que se diz respeito às suas fragilidades pedagógicas. Como não tivemos o encontro na semana anterior, marcamos para a mesma semana outro encontro, nesse dia fizemos a filmagem em sala para registrar sua ministração de aula. Novamente um dos alunos surdos não tinha ido à escola. Após a aula, foram feitas novas filmagens com a segunda parte da entrevista com perguntas gerais e específicas de como a professora colaboradora conduzia suas aulas, foi preciso fazer seis vídeos, pois ela precisou parar algumas vezes para organizar suas respostas. Naquele momento ao escutarmos as suas respostas ficamos consternados ao saber que não havia uma comunicação efetiva com o surdo por parte da professora, situação agravada pelo fato de a Escola não estar com intérprete de Libras acompanhando o surdo em sala de aula. Foi preciso nos conter e apenas escutarmos as respostas dadas pela professora colaboradora.

Na segunda quinzena do mês de setembro de 2016 realizamos a sessão reflexiva sobre o artigo de Ibiapina e Telles (2009) sobre a pesquisa colaborativa. Foram feitas duas filmagens, pudemos perceber que realmente a professora colaboradora fez a leitura prévia e demonstrou entender o texto, como de fato era uma pesquisa colaborativa e qual seria o seu papel como colaboradora e, respectivamente, qual seria o nosso papel como pesquisadora, que na verdade nós duas estaríamos em um processo de formação continuada. Nesse dia entregamos o texto sobre “Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos” de Lacerda, Santos e Cateano (2013) para que a professora Conceição fizesse a leitura durante a semana para que no próximo encontro fizéssemos a 2ª sessão reflexiva.

Na quarta semana do mês de setembro, entregamos o texto de Azevedo e Lima (2011) “Leitura e compreensão do mundo na Educação Básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula” para posterior 3ª sessão reflexiva. Escolhemos esse texto depois, em consenso com a professora colaboradora, que a princípio não via necessidade de abordar essa temática devido ela trabalhar de forma diferente com a turma. Porém, a escolha foi feita considerando que ela havia informado que não tinha bagagem teórica. Segundo a professora colaboradora na época que fez o curso superior em História não eram trabalhados textos que fossem voltados para o ensino. Então, falamos que seria a oportunidade de ter um referencial teórico atual específico na sua área de atuação. Em seguida, começamos a 2ª sessão reflexiva, a qual tratou de estratégias para o ensino de surdos, utilizamos cinco filmagens para isso, com essa sessão a professora colaboradora percebeu que a forma do seu fazer pedagógico e seu material didático não estariam alcançando o aluno surdo. Essa constatação da professora colaboradora foi motivo de satisfação pois ela tinha compreendido o texto e comparado com a



sua prática, percebendo as fragilidades e as possíveis mudanças que deveria fazer para alcançar seu alunado surdo.

Não foi possível nos encontrarmos na última semana do mês de setembro, então o encontro ficou para a primeira semana do mês de outubro, foi feita a 3ª sessão reflexiva, desta vez sobre o texto de Azevedo e Lima (2011) sobre o ensino de História utilizando diferentes linguagens. Em relação aos textos anteriores esse era um pouco mais longo e com vários subtítulos, algumas das sugestões que o texto trazia já tinham sido utilizadas pela professora em anos anteriores, ela tentava de acordo com os assuntos do livro didático adotado pela Escola, verificar se era possível usar outras estratégias. Foram feitas cinco filmagens. Concordamos que no nosso próximo encontro seria para que a professora colaboradora pudesse explicar como organizava seu planejamento para o ano letivo.

Mais uma vez, não foi possível termos o encontro da semana seguinte e nos encontramos na terceira semana do mês de outubro. A professora colaboradora explicou que o planejamento dela era feito com base no livro didático adotado pela Escola. Ela dividia de forma que contemplasse no ano letivo todos os capítulos. Entregamos o texto “Apresentando a Língua e suas características”, de Harrison (2013) que seria lido durante a semana para 4ª sessão reflexiva. Combinamos que na última semana do mês de outubro a professora visualizaria a filmagem feita anteriormente de sua ministração de aula para escolhermos as partes significativas para ela, sobre as quais faríamos posteriormente a videoformação. Assim, visualizamos a aula da professora colaboradora que tinha sido filmada e ela fez as escolhas que, para ela, eram significativas para videoformação.

No último mês da pesquisa colaborativa na escola, em 04 de novembro de 2016, começamos com a 4ª sessão reflexiva sobre a Libras e suas características, fizemos cinco filmagens. Na ocasião, a professora começou a falar das possibilidades de preparar materiais para uso em sala de aula que envolvesse a Língua Brasileira de Sinais e também retomou o texto de Lacerda, Santos e Cateano (2013) “Estratégias Metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos” que citava como estratégia de ensino a utilização de mapa conceitual. Para nós foi uma surpresa, pois era uma estratégia interessante para sistematizar o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e a professora, só naquele momento, demonstrara interesse. Imediatamente decidimos que faríamos mais duas sessões reflexivas, a primeira seria a videoformação e a última sobre mapa conceitual. Passamos a semana buscando textos sobre o assunto para que, junto com a colaboradora, pudssemos escolher na semana seguinte. Foi interessante porque quando estávamos lendo esse texto ainda no mês de agosto, nós também nos sentimos

instigados a inseríssemos o uso de mapas conceituais na nossa prática na disciplina de Libras na UFRN.

Na terceira semana de novembro fizemos o nosso encontro com a videoformação, que consistiu na 5ª sessão reflexiva a qual a professora observava a filmagem de sua aula em busca de uma reflexão sobre a sua própria prática. Foram feitas três filmagens. Instigamos para que observasse se havia algo que poderia ser diferente na sua aula.

Após a 5ª sessão reflexiva, perguntamos se ela gostaria de fazer uma mudança em um dos seus slides, de um determinado assunto que ela escolheria, o qual já havia dado aula com ele e se autorizaria colocarmos na dissertação o antes e depois da formação com a pesquisa colaborativa. Ela autorizou e aceitou fazer também um mapa conceitual. Tínhamos levado naquele mesmo dia, vários artigos que tratavam sobre mapa conceitual para que fosse escolhido, também pela professora. Foi selecionado o texto “Mapas conceituais e aprendizagem significativa”, de Moreira (1997), o qual ela já ficou de posse para que fazer a leitura durante a semana e na última semana do mês de novembro nos encontrássemos para a sessão reflexiva sobre o assunto.

Enfim, no dia 25 de novembro de 2016, fizemos a 6ª sessão reflexiva a qual tratou sobre mapa conceitual. A professora demonstrou ter compreendido o conceito e começou a esboçar a estrutura de um mapa conceitual. Devido estar no final do ano e a professora não ter mais tempo para encontros presenciais, ficamos em contato para que ela tirasse algumas dúvidas a respeito das melhorias que ela estaria fazendo em um dos seus *slides*, de um determinado assunto que ela escolheu dentre os vários ensinados por ela durante o ano letivo.

O trabalho com as sessões reflexivas gerou um volume muito grande de dados que foram analisados, interpretados, relacionados. Só após o término das sessões reflexivas, no final do ano de 2016, é que conseguimos ter a real noção do quantitativo de dados e, por meio do processo de análises e orientação, ficou claro que, apesar do grande volume de dados, havia problemas no seu processo de construção, levando-se em consideração os princípios metodológicos da pesquisa colaborativa, que precisam atender a aspectos de “descrição”, “informação e interpretação”, “confrontação” e “reconstrução”. Nesse sentido, vimos a necessidade de retorno à Escola, ao menos para mais uma sessão reflexiva e esta deveria ser sobre planejamento de aula de História.

Mantivemos contato com a colaboradora devido à necessidade de realização de mais uma sessão de reflexão, desta vez, sobre planejamento para as aulas de História. O tema já havia sido objeto de discussão, em 19 de outubro de 2016, mas não nos moldes da colaboração.

Assim, seria preciso, ao iniciar o ano de 2017, aprofundar a investigação e a formação sobre o tema.

Dessa forma, considerando as lacunas nas sessões, consideramos ser necessária a realização de mais uma sessão sobre planejamento de ensino para a aula de História. A professora colaboradora foi contatada e, após aceite, a nova sessão ocorreu em 15 de maio de 2017 com duração de 1h15min devido ao fato de que, no encontro anterior, ter sido apresentada, apenas, a informação pela professora colaboradora de como organizava seu planejamento. Era preciso nova sessão e com um maior cuidado com a pesquisa em termos metodológicos. Desta vez, com um plano melhor pensado para atender aos procedimentos que a colaboração exige. Apesar de a sessão ser, novamente sobre um tema já discutido, desta vez utilizamos um texto base de Azevedo (2013).

Apesar da realização do novo encontro, em 15 de maio de 2017 (7ª. sessão reflexiva geral e 1ª sessão reflexiva específica sobre Planejamento), outro ainda se mostrou necessário. A complexidade do tema não ficou de todo explorada na sessão. Dessa forma, nova sessão foi agendada para 05 de junho de 2017, a qual contou com duração de 1h35min de acordo com a disponibilidade da professora colaboradora (8ª. sessão reflexiva geral e 2ª sessão reflexiva específica sobre Planejamento). O exercício de revisão do trabalho do pesquisador buscando reiteradamente a auto avaliação é uma condição para os que lidam com a pesquisa colaborativa. Vimos, finalmente, e de forma efetiva, que o cuidado com a metodologia é condição fundamental para o êxito do trabalho. Ela serve como um caminho possível para a construção dos dados da investigação.

### **3 PLANEJAMENTO DOCENTE EM HISTÓRIA E A PRESENÇA DE ALUNO SURDO EM SALA DE AULA**

Desde o início deste trabalho de pesquisa, foi intensa a preocupação em compreendermos o trabalho de planejamento do professor de História atuante em turma regular com a presença de aluno surdo. Acreditávamos que o domínio sobre os princípios do ato de planejar para o ensino, contribuísse para que o professor não deixasse de pensar nas especificidades do aluno surdo. Dessa forma, foi que se integrou aos objetivos da pesquisa, a necessidade de compreensão acerca da prática do planejamento docente.

Como lembra Azevedo (2013, p. 5), planejar é pensar, mas em se tratando de experiências de ensino escolar, e em História, particularmente, planejar significa organizar o seu trabalho com “[...]. O objetivo de formar um cidadão social capaz de refletir sobre diferentes experiências humanas em diferentes tempos e espaços [...]” para o que é necessário “[...] ao profissional da docência, a necessidade de definição de princípios teórico-metodológicos”. A partir disso, iniciamos os preparativos para a realização de uma sessão reflexiva sobre o tema: planejamento de aula de História.

Inicialmente, estudamos sobre o tema com base na bibliografia da área. Estudos como os de Vasconcelos (1999), Bordenave e Pereira (1989), Castro e Carvalho (2012) e Gandin (1994) proporcionaram contribuições à pesquisadora quanto ao domínio do tema. Mas, foi a partir do contato com a produção de Azevedo (2013) que a decisão foi tomada sobre que texto embasar a sessão reflexiva. O texto escolhido para essa reflexão foi devido estar voltado ao planejamento do ensino de História o qual apresenta diferentes formatos de planejamento demonstrando que é possível ser flexível e dinâmico dependendo do objetivo e forma de abordagem que o docente deseja para seus alunos. Apesar da obra ser mais direcionada para alunos de licenciatura em História, suas proposições e as discussões que suscita a tornam plenamente viável e adequada para estudos de professores experientes, evidentemente, se bem estudado e relacionado à prática docente. É no processo colaborativo que organizamos e buscamos atingir esse propósito. Contudo, entraves foram vivenciados, o que gerou a necessidade de realização de mais uma sessão reflexiva sobre o tema “planejamento de aula de História”.

[...] a colaboração e produzida por intermédio das interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um dos partícipes, os professores, com o potencial de análise das práticas pedagógicas; e o pesquisador, com o potencial de formador e organizador das etapas formais da pesquisa. (IBIAPINA, 2008, p.20).

Após a transcrição e análise inicial das sessões reflexivas e encontros que fizemos em 2016, constatamos lacunas. Evidenciamos que, o receio de cortarmos a fala da professora ou insistirmos em perguntas cujas respostas não foram tão claras, atrapalhou as sessões. Foi preciso rever os princípios da pesquisa colaborativa para aumentar a nossa segurança na execução de seus procedimentos e, retomarmos o trabalho reflexivo na Escola. Dessa forma, em contato com a colaboradora, e, a partir do seu aceite, programamos nova sessão reflexiva com o tema “planejamento de aula de História” a qual ocorreu em 05 de junho de 2017.

Planejarmos para situações de ensino-aprendizagem não é tarefa tão simples, pois requer do docente um trabalho constante de pensar e repensar ações envolvendo muitos e variados sujeitos. Contudo, acreditamos que o profissional é detentor de um instrumental teórico e metodológico suficientemente capaz de lhe dar condições para tanto. Dessa maneira é que se concorda com Azevedo (2013, p. 5-6) quando a autora afirma que:

Diferente de planejamentos desenvolvidos em outras áreas de conhecimento, o planejamento no ensino possui aspectos que lhes são específicos visto que lida com os sujeitos em processo de formação intelectual e humana. No que se refere à História, especificamente, significa ainda considerar essa formação em perspectiva, estabelecendo, junto aos alunos, laços culturais localizados em diferentes tempos e, mesmo, espaços. Fica, assim, evidente que o ato de planejar consiste em um ato intencional e no exercício docente em sala de aula o professor precisa estar atento à concretização da sua intencionalidade para redimensionar ações que se fizerem necessárias para a efetivação dos objetivos da aula.

Como está ocorrendo o processo de formação intelectual e humana do aluno surdo inserido em turma regular de ensino básico? Os processos de interação e integração ocorrem em sala de aula e têm contribuído para uma real inclusão desse aluno? De que maneira ações docentes em História podem favorecer o desenvolvimento intelectual do aluno surdo? São questões que vêm à nossa mente desde o momento inicial da investigação e que se acredita, podem ser respondidas ou ainda mais problematizadas, em um processo formativo e de pesquisa colaborativa.

A busca de respostas a questões como as elencadas no parágrafo anterior é importante para que se compreenda o efeito das ações docentes sobre a formação dos sujeitos discentes, que muitas vezes requer tempo para se concretizar em suas vivências. Por isso, pode ser comum que o professor acredite ter ensinado adequadamente ao aluno, mas este nada possa ter aprendido sem que o professor tenha noção disso. O quê e como está aprendendo o aluno surdo inserido em turma regular? Está conseguindo, nas aulas de História, estabelecer laços culturais localizados em diferentes tempos e espaços, como aponta Azevedo (2013)? Há a

intencionalidade docente de fazer com que o aluno surdo aprenda, de fato, por meio de suas aulas e de que forma? Há preocupação em redimensionar ações docentes que se fizeram necessárias para a concretização dos objetivos de aprendizagem deste aluno? Investigar, sem dúvida, consideramos ser necessário.

Dessa forma foi que, com base em princípios de pesquisa colaborativa, teve início o trabalho conjunto com a professora colaboradora. Buscamos, na medida do possível, orientarmos as sessões de trabalho pelos quatro passos sugeridos por Ibiapina (2009): descrição, informação e interpretação, confronto, e, reconstrução.

### 3.1 DESCREVENDO A EXPERIÊNCIA DOCENTE

Inicialmente, foi preciso fazermos aproximações entre a temática da sessão e as considerações da professora. Dessa forma, questionamos: O que você entende por planejamento de aula? Ao que a professora respondeu:

Para mim o planejamento é a base do trabalho, é à base do seu trabalho, você tem que... Mesmo você não colocando no papel, você situa, todo o professor por mais que ele saiba, tem que pegar o conteúdo ali e dar uma estudada, dar uma lida, procurar alguma coisa e se ele não fizer isso... Como é que ele vai se estruturar. Mesmo que não vai não papel escrito e tudo, mas dá uma lida e olha...vou fazer assim, assim, assim. Não está escrito, mas você planejou. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

De fato, colocar no papel não é uma condição do exercício do planejamento, sobretudo, para professores com muitos anos de docência efetiva em sala de aula. Domínio de conteúdos disciplinares e metodologia de ensino são condições já estabelecidas pelo docente, sem dúvida. A prática do detalhamento do ato de planejar caberia melhor para o professor iniciante, cuja a organização metodológica pode estar, ainda, em construção.

Contudo, a revisão do trabalho a que a professora faz referência, aponta para os saberes disciplinares. Destaca a importância de o docente rever o conteúdo, estudá-lo, lê-lo para melhor estruturação da aula. Sentimos a falta de saberes e conhecimentos próprios do ensino e aprendizagem, os quais, certamente a obrigariam a pensar sobre os alunos, suas especificidades e seus processos de aprendizagem. A falta do planejamento escrito, mesmo com muitos anos de docência, faz-se sentir como um instrumento formativo para o docente no sentido que Azevedo (2013) atribui de ser o documento escrito uma base orientadora das ações do professor, mas também um instrumento que possibilita que o profissional possa realizar constantes revisões e aprimoramentos da sua prática ao longo dos anos. A autora afirma ainda que: “[...]”.

Em todas as profissões o aprimoramento profissional depende da acumulação de experiências, a construção contínua e avaliada contribui para isso. Sem um planejamento sistemático e documentado pode-se criar limites para a avaliação cuidadosa do processo” (AZEVEDO, 2013, p. 11).

Sobre a sistematização do planejamento, vale destacar que a coordenação pedagógica da Escola solicita que os professores o façam. Para tanto, a colaboradora produz algo, mas, sem especificidades teóricas ou metodológicas, segundo ela:

...é a gente faz tipo uma ementa, coloca o objetivo geral, os específicos e lista de conteúdo, aí colocamos os procedimentos e recursos e avaliação. E as vezes a gente nem coloca. Pedem para a gente colocar só a ementa e a listagem de conteúdo. Mas geralmente a gente coloca os recursos, o que vai ser utilizado, os materiais. (1ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 15/05/2017).

Ou seja, o planejamento não é detalhado. Azevedo (2013) apresenta diferentes tipos de planejamento, incluindo aquele pela autora utilizado em curso inicial de formação de professores de História. Apesar de a colaboradora afirmar em determinado momento aproximar-se mais de uma maior identificação com a proposta de planejamento de Azevedo (2013), tal detalhamento que a autora defende (para professores iniciantes), não aparece no exercício do planejar. O planejamento dela parte do conteúdo da disciplina. A professora explana assim:

Aula por aula? Não. Eu faço assim, pelo conteúdo. A questão que ela aborda aqui, colocar conteúdos relevantes e deixar outros. Para gente é complicado, porque tem pais que acompanham a gente pensa que em escola pública o pai não acompanha, enfim agente pode fazer o que quiser, eles acompanham, não todos, mas acompanham. E quando você não segue o que está ali determinado ele vem falar com você. A escola particular do mesmo jeito. O professor não deu isso, o professor não deu aquilo, aquilo outro. Daqui que você vá explicar a ele, ele vai dizer que o filho dele vai sair defasado em relação os outros. (1ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 15/05/2017).

Há preocupação em trabalhar o máximo de conteúdos possíveis? E em trabalhar tudo o que o livro didático sugere? Há possibilidades de trabalho com o todo do livro, sempre há, inclusive partindo de uma seleção bem articulada dos conteúdos sem que se dê enfoque aos detalhes dos diferentes assuntos tratados. O como se faz é algo a se considerar. O aluno não deixa de estudar o que se tem previsto para o ano. Mas, isso ocorre de forma articulada em um processo no qual o qualitativo prepondera sobre o quantitativo. Nesse sentido, as particularidades dos alunos precisam ser levadas em consideração, fazendo com que o professor pense no como fazer para que seus alunos aprendam.

Como afirma Azevedo (2013, p. 6), “Os procedimentos didáticos remontam ao contexto da sala de aula e tomam como base a necessidade de levar o aluno a um processo de transformações tendo em vista o seu aperfeiçoamento seja em termos morais, intelectuais ou físicos”. Diante das necessidades do aluno surdo inserido em turma regular, como fazer com que o conhecimento histórico chegue até ele? O que de específico poderia ter em um planejamento de aula de História neste cenário? Concorde-se com Azevedo (2013, p. 6) quando afirma que “[...] contribui para o bom funcionamento das atividades previstas no planejamento e o consequente êxito deste, a realização de um diagnóstico (com descrição e interpretação) sobre o público escolar para o qual o plano foi elaborado [...]”.

Ao perceber as ideias da professora colaboradora sobre o ato de planejar, era preciso entender, de forma mais específica, como tais ideias se configuravam de acordo com as particularidades da História. Dessa maneira questionamos: Há elementos que são comuns no planejamento de aula seja qual for a matéria ou disciplina, mas em uma aula de História, o que, especificamente não poderia faltar no planejamento do professor?

A discussão. Para iniciar o assunto eu tenho que fazer alguma coisa, tem que esclarecer alguma coisa. Às vezes nem esclarecer, mas início o assunto e tenho que colocar algo da atualidade, se tiver acontecendo, infelizmente nesse tempo de Brasil hoje em dia tem muita coisa. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

A professora faz menção ao que se chama de contextualização. A importância da contextualização do conhecimento é, basicamente, um consenso entre os profissionais da educação, portanto, apesar da sua relevância, não é uma especificidade do conhecimento histórico. Sem dúvida, a contextualização abre margem para que se efetive, em sala de aula, uma discussão do professor com a turma, mas o que de específico de uma aula de História teria? A colaboradora não deixa claro. A leitura do texto “Planejamento docente na aula de História: princípios e procedimentos teórico-metodológicos” de Azevedo (2013) base da sessão reflexiva parece não surtir efeito sobre as particularidades de uma aula de História, como podemos perceber a seguir:

**Pesquisadora:** Houve mudanças nesse entendimento após o estudo do texto desta sessão?

**Colaboradora:** Não, não. Para mim... Acrescentou algumas coisas, mas não teve mudanças não. Não sei explicar bem. Mas não teve mudança não. É principalmente... Pronto na parte da avaliação, na parte da avaliação está corretíssima (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).



Considerando-se a História e o seu tratamento como disciplina escolar para a Educação Básica:

No primeiro momento do planejamento na aula de História é necessário definição das convicções historiográficas e pedagógicas sobre a direção que queremos dar ao processo educativo na nossa sociedade e o papel direto a ser exercido na colaboração da formação dos nossos alunos. (AZEVEDO, 2013, p.7).

Em relação específica aos alunos, é preciso destacar sempre a importância de que o planejamento parta das características da turma, isso é o ideal que nem sempre é possível. Quando é feito partindo dessas características, as atividades de aula acontecem com um maior sentido para os alunos do que quando se trabalha com um planejamento desconexo da realidade escolar. Em se tratando de aluno surdo inserido em turma regular, sem dúvida, a sala de aula torna-se um lugar primordial para o desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, práticas docentes precisam ser planejadas levando-se em consideração as particularidades de tal público discente. Saberes pedagógicos e da experiência precisam se integrar no universo de trabalho do professor. Do contrário, trabalha-se com base, apenas, ou, sobretudo, nos saberes disciplinares ou curriculares, nos moldes definidos por Tardif (2002), não atingindo de forma adequada as necessidades de todos os alunos da turma.

Para evitar improvisação em sala de aula é preciso planejar. Conforme Azevedo (2013, p. 8): “O planejamento tende a prevenir ou minimizar as vacilações do professor ao proporcionar-lhe maior segurança na execução de sua proposta de trabalho e no alcance dos objetivos previstos, bem como na verificação da qualidade do ensino que oferece”. Planejar é, portanto, qualificar o trabalho docente. Aquele que planeja e pensa sobre tal ato, reflete sobre ele e, assim, autoqualifica-se.

A sala de aula pode ser também um espaço formador para o professor. A formação inicial não pode dar conta da variedade e da complexidade de situações com as quais o futuro professor se defrontará. Nem ele estaria maduro para assimilar todos os desafios que a prática pedagógica coloca. A sala de aula e a escola podem favorecer o aperfeiçoamento profissional do professor, na medida em que ele considere as práticas que aí acontecem como objeto de análise, tendo em vista a proposição de alternativas que qualifiquem o ensino e melhorem a aprendizagem. (GARRIDO, 2012, p. 125-126).

A sala de aula e a escola se constituem como espaço de formação pelos novos desafios apresentados a cada ano aos atores que neles atuam. O trabalho com aluno surdo em turma regular é um exemplo disso. Para que o trabalho do docente, que não tem uma qualificação no

domínio de Libras, atinja tal aluno, é preciso um planejamento que, ao menos o aproxime, do que está sendo trabalhado em sala de aula. Ao trabalharmos nessa perspectiva, o professor estará contribuindo para o aperfeiçoamento constante da própria prática. Pensando desta maneira foi que sentimos a necessidade de questionar a professora colaboradora da seguinte forma: Como você faz o seu planejamento de aula e, particularmente, levando em consideração as particularidades de alunos surdos em sala, poderia descrever isso?

É o ano passado eu levava em conta isso, porque tinha um aluno que tinha problemas. No caso ele é total. Aí quando você chegou e quando Magda que é professora de Libras também chegou, as duas chegaram no mesmo ano. Aí eu fui procurando e fui modificando a questão de planejamento, a questão da aula também, mas esse ano não tenho aluno com esse problema. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

A colaboradora não consegue ver o surdo como apenas alguém que se comunica através de outra língua. “Alguém que tem problema” é algo de outra dimensão que não à da diferença de língua. Para sabermos como de fato se deu essa modificação no planejamento questionamos: Foi modificando o planejamento de que forma? Ao insistir no questionamento, a colaboradora esclarece que: “Aí veio a questão do mapa conceitual, eu estou usando o mapa conceitual. No caso para todos independente de ser surdo que ajuda né? Mas para todos”. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017). Novamente as particularidades do aluno surdo não são evidenciadas.

A preocupação com esse aspecto incita a um novo questionamento, desta vez se a colaboradora leu sobre o processo de ensino-aprendizagem com alunos surdos em turmas regulares. A colaborador responde com um pontual “não”, para depois esclarecer:

Na verdade, não foi feito a leitura, mas teve um minicurso aqui o ano passado, na turma desse menino, que foi a semana do surdo no mês de outubro ou novembro. A turma toda participou e foi muito rico, muito rico mesmo. A partir daí ele (aluno surdo) mudou porque ele viu que os outros, eu creio, também estavam se integrando, aprendendo a linguagem dele, e ele mudou porque antes ele só falava com um ou dois meninos e depois disso ele ficou mais receptivo. Chegou mais perto de mim também, não sei dos outros professores e foi fantástico, foi fantástico. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

Nessa fala da professora destacamos a importância de haver uma conscientização de toda turma. Quando a comunicação é só entre professor e aluno surdo finda havendo uma segregação. Vale salientar que o aluno se aproximou mais da professora, fato destacado por ela e um aspecto que poderia ser mais bem explorado pela docente a fim de qualificar melhor seu trabalho em prol da aprendizagem do aluno. Foi um tanto surpreendente a resposta inicial de

“não” devido ter anteriormente participado dos estudos em 23 de setembro de 2016 sobre metodologia de ensino para surdo e na sequência em 04 de novembro de 2016 sobre a Libras, língua usada pela comunidade surda. Ao que parece a professora não consegue fazer a ponte dessa teoria com o referencial que havia estudado recentemente.

Mas, ainda sentindo falta da identificação da importância das definições teóricas e metodológicas pelo profissional da docência em seu trabalho de sala de aula, questionamos a professora colaboradora nos seguintes termos: Como você descreve as suas aulas de História em termos teóricos e metodológicos? Chamou nossa atenção o fato de a professora não entender direito a pergunta, visto que se tratava de aspecto insistentemente tocado no texto de Azevedo (2013), base da discussão da sessão reflexiva. Diante do não entendimento da pergunta pela colaboradora, foi preciso explicarmos que a metodologia seria o passo a passo, como se faz o trabalho e o articula com a teoria os assuntos escolares para a sua aula. A partir disso, a colaboradora afirmou:

Pronto. Eu trabalhei com África. Aí nesse trabalho com a África, no caso é um conteúdo. Aí nesse trabalho eu coloquei duas figuras uma mostrando uma cidade desenvolvida na África e outra mostrando aquela imagem que a gente tem da África, da parte negativa da fome e da miséria. Então eu mostrei para eles e aí a pergunta: qual dessas duas figuras representa a África? A maioria colocou aquela parte da miséria e a fome, isso é o que se passa para eles, mas as duas imagens eram da África. Uma da África do Sul da parte desenvolvida e a outra uma aldeia mais simples da África.

A partir daí a gente foi desenvolvendo todo o conteúdo sobre a África, mais precisamente a parte antiga da África sem ser o Egito que é outro mito também, quando fala em Egito aí eu pergunto: onde fica o Egito? Antes dele pegar no livro. Diz tudo todo o lugar menos na África. Porque o Egito foi uma civilização e eles não imaginam, até no Ensino Médio, é do mesmo jeito que é na África, “gente o Egito é na África”. Aí vou trabalhando toda a questão. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

Ao que parece, a colaboradora integra à sua metodologia o trabalho de exploração dos conhecimentos prévios dos alunos e o exercício de problematização do conhecimento alimentada pela discussão em sala de aula. Sentimos a falta de definição explícita de pressupostos teóricos e metodológicos definidos como basilares da sua prática. Essa definição é importante, pois como afirmam Azevedo e Stamatto (2010), tais definições implicam em mudanças ou diferenças no lugar do aluno e do professor no processo didático. Este último, por exemplo, pode caracterizar-se como um reproduzidor de conteúdo, um orientador crítico e reflexivo ou um orientador da aprendizagem e produtor de conhecimentos contextualizados, por exemplo, a depender dos pressupostos teóricos que embasam as suas aulas.

Em ocasião anterior, na entrevista realizada em setembro de 2016, a professora colaboradora declarou sobre o tipo de metodologia que utilizava em suas aulas: “Faço aulas expositivas”. Em suas aulas utiliza *Datashow* para passar os slides com o conteúdo do tema a ser ministrado e complementa com vídeos relacionados ao tema proposto. Ela acredita que os vídeos com imagens alcançam melhor o alunado surdo.

Ao fazer menção aos referenciais teóricos assim se posicionou ao ser questionada:

**Pesquisadora:** Você ainda usa algum referencial? Sei lá, ou algumas coisas que você lembre, de quando você estudou História? Tem algum autor que diz “aí eu vou seguir algumas coisas que ele ensinou” no sentido mesmo de como ensinar História?

**Colaboradora:** De como ensinar História não, não, não. Assim, eu já procurei, mas também ninguém nunca falou, eu acho se tem alguma coisa assim “como ensinar História”. Porque assim, a gente tem a prática na universidade, a gente tem a prática, a prática não! A teoria, mas a prática mesmo você só vai adquirir dentro de sala de aula. Não tem como, eles não, não. Você não sai da universidade, pelo menos eu não saí da universidade sabendo o que ia enfrentar fora dela. Eu não sei se algum colega (risos) aconteceu isso com algum colega, mas comigo é assim. E os colegas que depois eu encontrei disseram exatamente isso, não tem. É totalmente diferente, totalmente mesmo. (Entrevista, 09/09/2016).

Verificamos a existência de dificuldades de articulação entre teoria e prática no exercício da profissão da colaboradora. Não é raro encontrarmos esse tipo de problema e supomos a relativa frequência deste entre os formados em História no período que a colaboradora se formou (1987 a 1990), pois discussões e, sobretudo, mudanças nas concepções e práticas voltadas para formação de professores de História ocorreram de forma mais forte ao longo da década de 1990. Mesmo assim, como afirma Oliva (2000-2001, p. 128), nos anos seguintes persistiu “um eco do tradicional esquema 3+1, quando a formação específica era dada nos três primeiros anos, seguida de mais um ano de formação pedagógica”. Nesta formação pedagógica, as disciplinas, em grande medida, separadas temporalmente das chamadas disciplinas de conteúdo específico da área (História) contavam ainda com a inexpressiva experiência de docência em sala de aula na forma de prática de ensino. Na UFRN, no currículo que vigorou de 1988 a 2003, essa experiência limitava-se a um semestre apenas, geralmente, no último período letivo do curso (OLIVEIRA, 2011, p. 12-13).

Contudo, é preciso considerar que a formação docente inicial não deve ser considerada a responsável, em termos de qualificação profissional, por dar condições ao docente de manter a qualidade de seu trabalho ao longo da carreira do magistério. No decorrer desta, a sociedade muda e assim aquilo que se requer da educação escolar. Para manter-se vivo como profissional

é preciso investir tempo na qualificação continuada, algo próprio não do profissional da docência, mas de todo e qualquer profissional dedicado ao seu ofício. As mudanças teóricas e metodológicas que circundam o meio dos profissionais que lidam com a História foram muitas ao longo da década de 1990 e no começo do novo milênio. Professores com formação mais antiga precisavam buscar meios de apropriação dos novos conhecimentos da área. Logo, declarar, por exemplo, que “De como ensinar História não, não, não. Assim, eu já procurei, mas também ninguém nunca falou [...]”, minimiza a responsabilidade do profissional e de forma descontextualizada. Não é porque ninguém nunca falou que se deve deixar essa busca por melhorias no exercício da profissão como algo em segundo plano.

No processo de aprimoramento profissional tem peso importante a reflexão sobre a prática. Considerada e vivenciada como algo inerente ao exercício da docência torna-se base consistente para o aprimoramento na profissão, o que fará com que o professor revise, defina, aprimore suas escolas teóricas e metodológicas. Dessa forma é que concordamos com Azevedo (2010, p.11) quando afirma que:

A reflexão do professor passa efetivamente pela questão da busca continua pela melhoria na qualificação profissional, mas também pelos princípios adotados pelo professor, que, como educador, precisa ter claramente definidos seus objetivos e concepções de História, bem como sua postura teórico-metodológica, além de sensibilidade frente às questões da escola e dos alunos.

Tendo em vista todos esses aspectos, na ausência de relações entre teoria e prática e na busca por aprofundar a compreensão sobre a experiência sensível da colaboradora frente às questões do aluno surdo, questionamos de outra forma. Assim, perguntamos: Como você descreve as suas ações em sala de aula direcionadas à aprendizagem de alunos surdos?

No ano passado, no caso com o menino eu trabalhava mais com slides aí depois eu percebi com os estudos [da pesquisa colaborativa] e com as orientações da outra menina, que não adiantava muito não só os textos e as imagens. Aí eu comecei a trabalhar de outra forma colocando algumas imagens e pouquíssimos textos, falando e olhando para ele para fazer a leitura labial e a avaliação com ele eu fazia a normal, ele fazia e tirava nota melhor que os outros, quer dizer, não melhor mais igual aos outros, os ditos normais. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

Percebemos ações de reconstrução do próprio trabalho relacionada com os estudos e a pesquisa colaborativa. Mas, é preciso registrar que falar olhando para o surdo é importante e extremamente necessário. Porém, já foi comprovado que o surdo por mais que seja excelente em leitura labial não consegue entender de forma clara o que se está sendo dito. Ronice (1997,

p.23) menciona que “pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos (Durffy, 1987) constataram que, apesar do investimento de anos de vida de uma criança surda [...], ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem”. Segundo Reily (2004, p. 127), um dos mitos mais tenazes entre leigos na educação de alunos surdos é o de que todo aluno surdo faz leitura labial, “[...] no contexto de aula expositiva, mesmo aqueles que foram bem treinados perdem entre 30% e 40% do que for dito”. Nem todo surdo faz leitura labial, isso é um mito, é preciso anos de treinamento para chegar a um nível razoável que na verdade gira em torno de, no máximo, 60% de entendimento.

Em ocasião anterior, ao questionarmos sobre a educação dos surdos e suas atividades docentes em relação ao assunto, a professora informou que não havia feito curso ou leitura sobre a Educação de Surdos, nem sobre a Língua de Sinais e nem mesmo sobre a sua cultura. Mas que na sua prática, em lugar de fazer leituras dos textos em sala de aulas, optou por fazer slides com os temas e figuras relacionadas ao mesmo para explicar os textos. Informou também usava vídeos, para que os surdos pudessem contextualizar as explicações.

Diante desses aspectos, consideramos necessária a realização de sessão reflexiva sobre o ensino para alunos surdos. A sessão foi realizada no mesmo mês da entrevista inicial. Percebemos a importância das sessões reflexivas como base de um processo formativo. Ao ser questionada a professora respondia de forma a demonstrar a possibilidade de mudanças em sua prática, conforme visto na sessão reflexiva sobre estratégias metodológicas para ensino de surdos, quando disse que percebe que precisa de uma estratégia para atingir o surdo e consequentemente fará mudanças nas suas ações. A professora sinaliza muito bem para a importância da sua responsabilidade apesar da presença de intérprete em sala de aula, porém até o momento da pesquisa não apareceu o intérprete na sala de aula. Isso nos permitiu sermos otimista quanto à possibilidade de uma postura mais proativa da docente. Mas, como se verá adiante, a professora volta em sua posição e oito meses depois, nas sessões reflexivas sobre planejamento de aula, reforça que o que tem que existir mesmo é a presença de um intérprete em sala de aula.

### 3.2 O PROCESSO INTERPRETATIVO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA

Ao ser questionada de onde vem as suas ideias, concepções, sobre o ato de planejar? Assim respondeu:

É... Algumas orientações que eles dão na semana pedagógica, vem pessoas darem palestras falando da importância do planejamento, o que planejar, o que é relevante o que não é, essas coisas todas. Geralmente é assim semana pedagógica, aí pesquisa você tem que ler. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

Sem uma identificação de onde, de fato, as concepções partiam em termos de processo formativo e experiencial da professora colaboradora e na busca por aprofundar a sua resposta, questionamos sobre suas fontes de leitura, sobre o que declarou:

Eu busco na internet, algumas estratégias, algumas coisas assim, mas pegar um artigo para leitura, não. E outras coisas é no estalo. Você vai vendo e... É a sensibilidade pronto a palavra é essa. Você olha assim vê aquele menino aquele jeito de explicar uma coisa aí ele não está entendendo está em outro mundo. Aí você diz o que que eu posso fazer para ele acordar para ele chegar. Aí você vai no estalo, na experiência. É autodidata também. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

Na sua fala percebemos que não há um planejamento de estudos aprofundados que envolvam leitura de textos sobre o assunto. Ser autodidata é buscar estudos por conta própria, ler e formar-se de forma autônoma. O que se destaca em sua fala é a sensibilidade diante dos alunos e a própria experiência. Sem dúvida, as relações de ensino precisam ser pautadas por posturas docentes empáticas, sensíveis, de alteridade. Igualmente relevante é pôr em prática saberes experienciais. Mas, sem dúvida tudo isso pode sofrer um efeito qualitativo positivo se alimentado por estudos referente à área. Saberes profissionais e da ciência da educação (TARDIF, 2002) são condições para a definição de um professor que conhece a sua prática e lida com ela como um objeto de construção profissional permanente.

A professora colaboradora destaca que, ao perceber que um aluno não está entendendo, por “estar em outro mundo”, o professor precisa se questionar sobre “o que que eu posso fazer para ele acordar para ele chegar”, isso se dá quando há uma vasta experiência adquirida em sala de aula. Esse questionamento é muito relevante em se tratando dos alunos surdos em sala de aula. O que fazer para que eles estejam, de fato, na aula aprendendo História?

Acreditávamos que as concepções da colaboradora não eram provenientes, apenas, da semana pedagógica da EEBW. Dessa forma foi que, seguindo o propósito de compreendermos a posição da colaboradora quanto ao exercício do ato de planejar bem como sabermos como ela conseguia fazer com os alunos pudessem “acordar, chegar” à aula, sobretudo, tendo como foco o aluno surdo, tentamos levá-la a um aprofundamento da questão ao perguntarmos sobre “Como acha que foram se constituindo essas suas ideias sobre o planejamento de aula, especificamente, de História?” frente ao que a colaboradora respondeu:



Ah! Sim. É como eu disse para você. Tem as estratégias. Na verdade, planejamento eu aprendi quando fiz magistério, eu tenho o magistério, eu tenho o técnico, depois que fiz o 2º grau, depois que entrei na universidade que fiz o curso de História que ia ser professora, eu pensei porque não começar logo o magistério. Aí eu fiz os dois. Como eu já tinha o técnico no caso o Ensino Médio. Eu fiz dois anos só, porque era três anos. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

As experiências formativas do magistério da professora colaboradora datam do período de 1987 e 1989 quando fez o curso na Escola de 1º e 2º graus Berilo Wanderley. Neste período a formação docente era em grande medida orientada por princípios tecnicistas, os quais apresentam relação com orientações da psicologia behaviorista.

Entre os referenciais da Psicologia, no Brasil, em meados do século XX, encontra-se o behaviorismo em que o professor gera o comportamento, reforça os desejáveis e ignora os indesejáveis. O desenvolvimento ocorre por condicionamento e repetição. A aprendizagem consiste em uma reação a estímulos externos. No Brasil, tal perspectiva ficou conhecida como Tecnicismo, instalada via normatização pelas reformas de 1968 e 1971 (Leis 5540/68 e 5692/71). Sistematizado pelos governos militares respondia aos anseios do projeto de desenvolvimento e segurança nacional de vários setores sociais daquele momento. (AZEVEDO e STAMATTO, 2010, p.706).

Para esta perspectiva teórica, o trabalho do professor pautado na exposição oral e o trabalho do aluno baseado, sobretudo, em cópia de escritos, não sustentariam uma experiência de aprendizagem. Era preciso que o professor diversificasse os meios de trabalhos, as estratégias, como bem destaca a professora colaboradora (“Tem as estratégias”). Se os alunos fracassassem no que diz respeito à aprendizagem, a explicação para isso estaria nas más escolhas das estratégias pelo professor. Além disso, como afirmam Azevedo e Stamatto (2010, p. 706-707):

[...]. Aliada a esta concepção estava a valorização da objetividade dos comportamentos observáveis, em detrimento de qualquer subjetividade vinculada à didática, ou seja, excluía-se a reflexão e a crítica das disciplinas escolares. [...]. As atividades escolares, em decorrência disso, passavam a ser marcadas pela simplificação e segmentação, enfatizando-se os exercícios do tipo de respostas objetivas. Nessa perspectiva, na avaliação escolar presta-se mais atenção aos resultados da aprendizagem do que as interações que ocorrem no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Por sua vez, a formação da professora colaboradora no ensino superior, curso de História, data do período de 1987 a 1990. Período semelhante ao do curso Médio de Magistério, portanto também marcado pela presença do tecnicismo, ainda que muitos profissionais da



Educação com ele não tenham concordado. Mas, independente do viés teórico que tenha marcado a formação da colaboradora e seus princípios de planejamento docente, é válido afirmar que o processo formativo do profissional da docência precisa acompanhar as discussões escolares e acadêmicas da área, o que, sem dúvida, a levariam a ir além da formação no curso de magistério na década de 1980. O processo formativo do profissional precisa acompanhá-lo ao longo de toda a carreira docente a fim de que ele possa acompanhar as demandas do seu público escolar, a exemplo, da presença, cada vez mais constante, de alunos surdos inseridos em turma de ensino regular.

O curso de licenciatura em História não preencheu as necessidades reais para um bom planejamento, demonstrado no fato de a colaboradora não fazer qualquer menção ao seu curso de formação docente em nível superior, a ênfase recai mesmo sobre o seu curso de magistério. Sobre ele, ainda declara:

Aí no magistério foi que elas ensinaram a fazer um planejamento. Na universidade, não. Planejar assim, assim, assim eu não lembro, mas eu creio que não. Tem gente que tem dificuldade de fazer, mas o magistério me ensinou bem direitinho: assim, assim, assim, assim. Quem dava alguma coisa era didática que é o pessoal da educação, que deu alguma coisa, mas assim mastigar para você como o magistério mastigou para mim, não. Você tinha que procurar. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

Isso chama a atenção para os saberes profissionais, como destaca Tardif (2002) sobre a não influência da formação universitária sobre os docentes. Sobretudo no que diz respeito à década de 1980, os cursos de formação de professores eram organizados no formato 3+1 no qual os alunos tinham por três anos acesso a conteúdo teóricos e, no último ano do curso, estudavam as disciplinas da área de Educação. O pouco tempo de estudos e a dissociação das demais disciplinas do curso contribuíam, certamente, para dificuldades formativas a que a colaboradora chama a atenção.

Mas, independentemente de problemas formativos, a professora colaboradora, como profissional de ensino de História, tinha construído sua visão sobre a área e sobre a relação da área com a vida dos alunos. Com base nisso foi que questionamos a professora sobre “Qual o papel da disciplina de História no desenvolvimento dos alunos?” Da seguinte forma a professora respondeu:

Principalmente a questão da consciência crítica, dos seus direitos como cidadão, das lutas que aconteceram e que estão acontecendo. Isso aí é o essencial se eu não fizer isso não adiantou nada. É tudo isso aí, exatamente. Consciência de ser cidadão, do que ser um cidadão, como ele também se envolve nesse processo

histórico. Que não é um expectador. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

Diante do exposto pela colaboradora, questionamos sobre “Como esse papel se efetivava em suas aulas? Ou seja, como é que acontecia para que o aluno tivesse esse desenvolvimento? Como suas aulas eram desenvolvidas de modo a possibilitar ao aluno, ao menos, noções de cidadania e sinais de consciência crítica?” De acordo com a colaboradora:

É isso mesmo. Pronto, ele tem que ter consciência como eu te disse nesse instante, não é um espectador ele está vivendo a História, fazemos parte disso aqui futuramente os outros vão estudar (os filhos, netos, bisnetos) e ele fez parte disso aí a História não é só o passado e continuo, não para, não para. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

A professora fala de o aluno estar vivendo a História, ser sujeito. Não é um mero espectador, vive o presente, com consequências do passado e influenciando as mudanças ou não, do futuro.

Ao percebermos que o texto base que foi dado à professora, estava todo marcado com caneta marca-texto, aparentemente era um sinal de leitura. Para que não houvesse dúvidas quanto à efetividade da leitura e no intuito de verificar se, de fato, a colaboradora estudou o texto acordado para a sessão como um momento de formação, questionamos sobre “Quais as ideias sobre planejamento que o texto propunha, defendia, apresentava, orientava” e assim ela destacou:

A abordagem que ela traz aqui, todo mundo sabe que está em sala de aula, que tem que ter planejamento e o planejamento é feito para que a gente organize como vai ser a nossa aula, a metodologia, os recursos que vão usar. Separar mesmo o conteúdo que é relevante e que não é para a sala de aula, para o processo ensino aprendizagem. O texto, ela coloca vários tipos de planejamento, pode ser que eu esteja enganada, mas é desde um tradicional a uma parte mais reflexiva ela coloca lá na frente. (1ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 15/05/2017).

De fato, o texto tratava de tais aspectos. A discussão inicial voltava-se para o significado e as finalidades do planejamento de aula de História para, em seguida, expor e discutir sobre a temática a partir de variados formatos de planos construídos por professores e pesquisadores da área. Mas, a necessidade de aprofundamento de um processo informativo e interpretativo fazia-se presente. A informação e a interpretação são consideradas fases de um processo reflexivo nos moldes definidos por Ibiapina (2008). Assim, para aprofundar o processo de interpretação da colaboradora, questionamos, em um segundo momento sobre “Quais os requisitos e

princípios orientadores de um planejamento específico de aula de História que o texto apresenta e defende?” E a colaboradora resumiu-se em declarar “Eu já respondi de outra vez” (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017). Desconsideramos estar em um momento de formação. A recusa à resposta foi peremptória. Sem querer insistir para que a colaboradora não se sentisse constrangida pela repetição da pergunta, seguiu-se em frente, mesmo tendo a consciência da necessidade de avaliar sobre o que a questão suscitava.

Se o exercício era de interpretação a partir do qual o trabalho de reflexão ganharia força, este se apresentava com dificuldades de efetivação. A professora colaboradora não fez qualquer menção a nem mesmo um requisito orientador de um planejamento específico de aula de História, mesmo diante de vários propostos no texto base da sessão. Azevedo (2013) destaca alguns requisitos considerados básicos, são alguns exemplos: indicação do tema central da aula com delimitação temporal e espacial clara; definição de objetivos de aprendizagem dos alunos; estabelecimento de questões norteadoras a fim de trabalhar levando-se em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, melhor relacionar os conhecimentos dos alunos com o conhecimento histórico e incentivar a interação em sala de aula; clareza e segurança na definição, seleção e domínio de conteúdos nos âmbitos conceitual, procedimental e atitudinal; definição de concepções acerca da História e da Educação, da escola e da sociedade como base orientadora dos procedimentos metodológicos; estabelecimento de relações entre diferentes temporalidades como base para o exercício da historicidade e contextualização do conhecimento; organização e diversificação dos procedimentos metodológicos para além da enumeração pura e simples de técnicas e recursos didáticos em etapas; manutenção constante de diálogo da História com a didática geral; verificação da aprendizagem dos alunos por meio de atividades variadas, ou seja, consideração da avaliação de forma ampla e plural. Como princípio básico, salientamos constantemente a necessidade de o professor ter claramente definidas as suas orientações teóricas e metodológicas acerca da História e do seu ensino.

Na busca pelo aprofundamento do processo interpretativo, tentamos de outra forma incitar a professora colaboradora a discorrer sobre uma proposta de planejamento, tentando, assim, fazê-la pensar sobre o atendimento de requisitos necessários para a organização de um planejamento. Dessa forma, foi que questionamos a colaboradora: “O texto apresenta diferentes tipos de planejamento de aula, com o qual você teve maior ou melhor identificação e porquê?” Segundo a colaboradora:

A melhor identificação para mim foi o de Azevedo. É exatamente esses passos aqui: objetivos específicos, a questão que eu já tinha falado para você, é os conteúdos a contextualização que tem que acontecer não pode deixar de

acontecer, procedimentos metodológicos, a avaliação, tudo. É desse jeito aqui. Sugestões para aprofundamento do tema apesar de muitos não... (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

Foi assim, dessa maneira que se levou a professora colaboradora à apresentação de requisitos de um plano. Consideramos que a escolha pelo planejamento de Azevedo em sua fala (modelo adotado nos Estágios – História/UFRN) representa uma sinalização positiva quanto à disposição de planejar a aula detalhadamente, isto porque o dito modelo de planejamento:

[...] utilizado pelos alunos de estágio nas escolas durante o exercício docente, tende a desenvolver mais o professor iniciante e aproximá-lo mais dos alunos, pois o leva a pensar uma aula planejada na qual objetivos sejam melhor alcançados por meio da relação entre conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos e o conhecimento histórico seja estudado em sala de aula de modo que proporcione ao aluno um melhor conhecimento de si mesmo. Verificamos a partir da leitura deste modelo de plano, a necessidade de planejar cuidadosamente cada momento da aula, interligando-os, refletindo sobre as ações a serem desenvolvidas pelos alunos em sala de aula e fora dela, ou seja, com atenção à aprendizagem destes. (AZEVEDO, 2013, p. 14).

Ao dizer que a melhor identificação para si seria o planejamento sugerido por Azevedo (2013, p. 14), pensado para professores iniciantes, mas que se torna perfeitamente adequado e mesmo necessário para professores também já experientes, a professora colaboradora dá a entender que compreende a necessidade, por exemplo: a) de que o professor aproxime-se do aluno, então, de que maneira ela aproximava-se do aluno surdo em sala de aula? b) de que os objetivos da aula sejam alcançados tomando-se por base a relação entre conhecimentos do aluno e da disciplina, logo, como os conhecimentos do aluno surdo eram verificados e relacionados com os conteúdos históricos escolares? c) de que os conhecimentos históricos sejam estudados de modo que melhore o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sendo assim, de que forma os conteúdos de História em sala de aula contribuíam para o desenvolvimento do aluno surdo? As questões seguiam sem respostas que demonstrassem a atuação da professora colaboradora junto ao aluno surdo inserido em sua turma de Ensino Médio.

Seguindo na busca pelo exercício de interpretação da professora colaboradora, questionamos: “Como percebe a relação entre teoria e prática nos planejamentos de aula?”

Embasamento teórico, né? Na realidade nossa. A gente não costuma fazer isso não, quer dizer, não sei os outros. Geralmente vai pela experiência mesmo, pelo menos comigo. Pelo que a gente conhece da sala, que tem contato, já tem experiência de sala de aula, então a gente sabe até onde pode ir. Até que ponto ele pode evoluir e nessa evolução a gente trabalha, vai começando da parte mais primária dependendo do nível e vai elevando o nível para atingir o nosso objetivo. A gente sente o nível da turma e geralmente quando a gente sente,

todos os outros professores sentem. Tal turma a gente pode avançar e outras a gente fica puxando para o nível não cair, mas tem uma resposta diferente, bem diferente. (1ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 15/05/2017).

A articulação entre teoria e prática tão defendida entre profissionais da Educação, parece não se consolidar na prática da professora colaboradora. Concorde-se com Azevedo (2013, p. 4) quando declara que o conhecimento consistente dos seus pressupostos teórico-metodológicos relativos à docência é necessário para que não se simplifique a prática docente prejudicando os resultados de aprendizagem dos alunos e para que o docente tenha claros os fins que atingirá com a sua prática profissional. Mais esclarecedora é ainda a explicação que apresentam Azevedo e Stamatto (2010, p. 711) sobre o assunto. Segundo as autoras:

Em decorrência da grande variedade de correntes de pensamento que influenciaram o ensino de História no Brasil, a exemplo das aqui explicitadas, muda-se não apenas o lugar do aluno no processo didático modifica-se, igualmente, o lugar ocupado pelo professor. Este pode variar desde aquele caracterizado pela transferência de informações: sendo um reprodutor de conteúdos elaborados por outrem; passando pelo lugar daquele que ao problematizar os conteúdos históricos a partir da realidade de seu público escolar provoca reflexão em seus alunos: sendo um orientador crítico e reflexivo; até aquele lugar definido pela orientação de ações didáticas que incorporam o instrumental básico da produção do conhecimento histórico (fontes e métodos): sendo, o professor, um orientador da aprendizagem e produtor de conhecimentos contextualizados, por exemplo. Esse fato aponta para a importância do conhecimento também de diferentes teorias da História e suas relações com o ensino escolar.

Sem respostas à questão que se refere à relação entre teoria e prática por parte da professora colaboradora, ficam indícios de que não se sabe e não se compreende ou mesmo, não se chega sequer a problematizar sobre qual o lugar do aluno surdo nas aulas de História de uma turma regular, igualmente, não se questiona sobre o papel do professor junto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento deste aluno no cenário escolar.

Diante disso e já encaminhando o momento de cunho mais informativo e interpretativo da sessão para seus momentos finais, questionamos: “O texto aponta a importância da variedade de uso de procedimentos de aula e uso e/ou produção de materiais didáticos. O que você afirma sobre isso de modo geral e, considerando, particularmente suas aulas?” Quanto a isso, a colaboradora resumiu em afirmar que: “É, é interessante. O exemplo de isso aqui é o conteúdo que dei neste instante para você o exemplo sobre a África”. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

Diante do exposto, consideramos que seria indicado não insistir mais no processo interpretativo da professora colaboradora e decidimos orientar a sessão reflexiva a partir de questões que a levariam ao confronto entre seus saberes e fazeres docentes.

### 3.3 O CONFRONTO QUANTO ÀS AULAS PARA OUVINTES E SURDOS

Em uma sessão formativa de cunho colaborativo, precisamos levar os docentes partícipes, colaboradores a um processo de confronto com as suas próprias impressões. Dessa maneira, fizemos perguntas que exigiam da colaboradora um voltar as suas experiências a fim de discorrer sobre elas, levando em consideração o estudo do texto da sessão e o diálogo conosco.

A pesquisa colaborativa permite que os colaboradores confrontem perspectivas e interpretações, bem como entendam que existem interpretações múltiplas expressa [sic] em diversas vozes. Essas interpretações refletem as diversidades e a complexidade da profissão docente e as possibilidades de os pesquisadores, conjuntamente com os professores, resolverem problemas advindos da prática docente. (IBIAPINA, 2008, p.35-36)

Dessa forma, na primeira sessão sobre planejamento, questionamos: “Aí no texto tem alguma coisa que você percebeu que não tinha pensado sobre o assunto?” A resposta da professora foi a seguinte: “Dos vários planos, cada um tem algo que a gente pode fazer. E desse plano de Azevedo tem questões que realmente a gente tem que fazer. Que coloca se a gente começar a trabalhar o conteúdo em cima do que está sendo proposto”. (1ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 15/05/2017).

Tanto na primeira quanto na segunda sessão reflexiva sobre planejamento, a professora colaboradora ressalta o modelo de plano sugerido por Azevedo (2013, p. 14). Ela reconhece que no referido modelo há elementos que precisam ser postos em prática. Isso é algo que indica que a professora buscou relacionar o estudo sobre planejamento a sua prática em sala de aula. Mas, acreditando que a necessidade de estabelecimento de relações poderia avançar e mesmo a fim de compreendermos melhor a sua resposta, questionamos: “O que você achou interessante desse modelo de Azevedo, que talvez você não fazia ou que faz e coloca em uma forma diferente?” Para o que declarou a colaboradora:

**Colaboradora:** O que eu faço aqui de forma diferente... O que ela dá a ideia de fazer anotações, isso aí é claro que é interessante.

**Pesquisadora:** Que anotações? Do que acontece no dia a dia?

**Colaboradora:** Do que acontece na sala de aula, como se fosse assim um relatório. Realmente é interessante. Agora, infelizmente não dá tempo, precisa

de muito tempo. Precisa de muita parada, parada que eu digo da gente. Eu, no meu entendimento precisaria de uma dedicação exclusiva. E eu já falei para você, esse ano eu estou com três escolas. Três escolas são três realidades diferentes. Aí a gente parar para fazer anotação... Como já falei também antes, tem que sentir a turma, aí você sabe até onde pode ir, onde pode manejar o que pode exigir mais. Não digo exigir menos, mas as estratégias que tem que ser utilizada para que ele atinja o aprendizado. (1ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 15/05/2017).

Para ficar claro sobre a forma de planejar, a Figura 1 apresenta o modelo do planejamento de aula o qual o texto relata ser usado para os estágios de História na UFRN, criado por Azevedo (2013, p.14). Podemos dizer que é completo, não pelos seus 11 itens, mas por propor acréscimos como questão norteadora, contextualização, atividades de sala e de casa, além de sugestões de leituras complementares para aprofundamento do tema da aula.

A professora colaboradora elenca, apenas, um aspecto do modelo de planejamento de Azevedo (2013, p. 14) que, em sua prática docente, não é efetivado: a produção textual da reflexão sobre a própria prática. Como é comum, os professores queixam-se do pouco tempo para a realização das atividades profissionais, certamente, trabalhar em três escolas exige muito tempo do professor. A possibilidade que a própria Azevedo sugere ao professor iniciante e que, pode ser adotado pelo professor experiente, é realizar anotações no próprio planejamento. Assim, o docente teria tanto a proposta de trabalho sistematizada quando observações sobre a execução da proposta, minimizando, assim, a necessidade de estruturação de um relato reflexivo bem estruturado, o que, sem dúvida, exigiria do professor um tempo maior. Essa ação poderia ser considerada, também, como um ato de planejar, visto que se refere ao exercício e execução do planejamento. Os registros no próprio plano poderiam ser, dessa maneira, considerados um ponto de partida para novas ações docentes planejadas. Nas palavras de Azevedo (2013, p. 25):

Da mesma forma que uma boa aula começa antes da chegada do docente à turma, ou seja, no planejamento, é preciso considerarmos que uma boa aula precisa de uma revisão após o encerramento dos trabalhos com os alunos. Em outros termos, nos anos iniciais de atuação profissional, momento em que as percepções acerca dos meandros de sala de aula podem estar mais lentas por estarem ainda em formação, é válido o docente buscar, sobretudo, analisar as aulas ministradas procurando responder questões como: os objetivos e conteúdos foram adequados à turma? O tempo de duração da aula foi adequado? Os métodos e técnicas de ensino foram variados e oportunos para suscitar atividade mental e prática dos alunos? Os alunos foram avaliados no decorrer da aula? O relacionamento professor-aluno foi satisfatório? As atividades foram organizadas de forma segura? A linguagem empregada foi clara? Os alunos consolidaram a aprendizagem da matéria em grau suficiente para introduzir novo conteúdo?

Figura 1 – Modelo de planejamento de aula

<p>Tema:</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Questões norteadoras:</p> <p>Conteúdos (conceitos, procedimentos, atitudes):</p> <p>Contextualização:</p> <p>Procedimentos metodológicos:</p> <p>Recursos didáticos:</p> <p>Avaliação:</p> <p>    Atividade de aula:</p> <p>    Atividade de casa:</p> <p>Sugestões de leitura para aprofundamento do tema:</p>
---

Fonte: Azevedo (2013, p. 14)

Indagações sobre a execução do plano que seria pertinente e traria uma qualidade de ensino admirável, porém requer uma disciplina por parte do docente e que muitas vezes fica a desejar pelo fato de ter muitos alunos em sala de aula.

Outro aspecto presente na fala da professora colaboradora e que se repete em outro momento é a defesa da utilização de variadas estratégias para que o aluno aprenda. Precisamos destacar que à luz do texto base da sessão reflexiva, a multiplicidade de estratégias é algo necessário se considerado o adequado e consistente domínio teórico e metodológico do professor sobre a Educação e sobre a sua área específica, neste caso, a História. Estratégias por estratégias limitam o alcance da ação do docente ao levar para sala de aula a prática pela prática.

[...] é preciso cuidado para que, inclusive, não se confunda procedimentos metodológicos com recursos didáticos ou técnicas de ensino. [...]

Recursos e técnicas de ensino integram um movimento mais amplo de ações do profissional da docência no que vem a ser chamado de metodologia (ou procedimentos metodológicos). Recursos e técnicas em si de nada valem, é preciso que estejam sendo orientados por uma tendência, abordagem, perspectiva teórica. A metodologia, assim, configura-se como uma postura do docente diante da realidade na qual atua. Relaciona-se com a forma como o professor compreende e interpreta a realidade e como relaciona o resultado disso a uma prática específica – o processo ensino-aprendizagem. Dessa maneira, as atividades que propomos, a bibliografia que indicamos, a forma como avaliamos, as técnicas de ensino que utilizamos, os recursos materiais que escolhemos, o relacionamento que estabelecemos com nossos alunos, as relações que estabelecemos entre o nosso trabalho e a formação mais ampla dos alunos, tudo isso forma a metodologia. Ou seja, tudo isso revela a forma como interpretamos e compreendemos a vida do homem em sociedade. A



metodologia, portanto, está relacionada com a nossa concepção pedagógica, com a visão de educação, de homem e de sociedade construída criticamente a partir da reflexão que fazemos sobre o trabalho que realizamos. (AZEVEDO, 2013, p. 21).

Ao analisar a primeira sessão reflexiva, consideramos a necessidade de aprofundamento da reflexão a fim de que a colaboradora confrontasse a sua prática docente com os estudos sobre a docência. Dessa forma foi que na segunda sessão reflexiva sobre planejamento, questionamos, ainda sobre a contribuição dos estudos para as suas ações docentes. A seguir, o trecho do diálogo:

**Pesquisadora:** Reflita e tente responder: como aquilo que o texto propõe pode contribuir para a transformação de minha ação como professora?

**Colaboradora:** Como pode contribuir para ação? Colaborou para tudo, para tudo.

**Pesquisadora:** Mas assim... dê exemplos de algumas coisas que você diz esse texto contribui para isso, isso e isso. Me dê alguns exemplos.

**Colaboradora:** Na questão específica que foi abordada neste instante, na questão norteadora, na questão da avaliação que é perfeito isso aqui e nos procedimentos mesmo metodológico, na contextualização, é tudo. Na contextualização, na avaliação, na questão.

**Pesquisadora:** Aí nesse ponto quando você dizia que não tinha um referencial agora você tem. Já pode dizer: eu trabalho e Azevedo é uma das minhas referências, eu pude ver que algumas coisas que eu fazia estava referendado no trabalho dela.

**Colaboradora:** É, o texto de Azevedo, no trabalho dela... (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

Vemos acima a possibilidade de mudanças, a professora colaboradora comenta do que a fez pensar sobre a sua prática e percebeu como melhorá-la. Dessa maneira, questionávamos em silêncio como pesquisadora, sobre como poderia ocorrer melhorias no processo de proximidade com os alunos surdos? Como contextualizaria a aula e seu contexto para esses alunos? Como os avaliaria levando-se em consideração suas particularidades? Sentíamos a necessidade de continuidade de uma nova pesquisa para verificar, em sala de aula, tais possibilidades de mudança na prática da professora. Mas, para aquele momento, era preciso dar continuidade ao diálogo, assim, com as inquietações em mente, o diálogo na sessão prosseguiu:

**Pesquisadora:** Como as proposições presentes no texto (ou seja, o que o texto propõe) sobre planejamento de aula de História podem contribuir para melhorias nas ações direcionadas a alunos surdos inseridos nas suas turmas regulares?

**Colaboradora:** Pode melhorar, assim: o conhecimento é para todos e se ele está ali então também tem que se inserir naquele contexto e uma das melhores maneiras é a necessidade de uma intérprete na sala. Tendo a dificuldade também

eu tenho que buscar algo para minimizar essa diferença, não digo diferença, mas para ele conseguir aprender também. Como eu busquei um pouco da linguagem dos sinais até para ele perceber que ele ali não está isolado tem alguém que está se preocupando com ele também.

**Pesquisadora:** Mas assim, me dê alguns exemplos que você viu aí no texto. Ah! Isso me ajudou a pensar especificamente do surdo, vejo que você não faz a diferença. Mas tem alguma coisa que você viu e que realmente poderia direcionar para o surdo?

**Colaboradora:** Melhorar a prática dirigida para ele, além da prática normal de sala de aula algo para ele para ele também se sentir inserido nesse contexto. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

A professora colaboradora sinalizava que a presença do intérprete não seria tudo em sala de aula para resolver o distanciamento do aluno surdo das aulas. Ela como professora precisaria fazer algo para mediar às relações com esse aluno. Dessa forma foi que, cumprindo nosso papel, foi preciso, partindo dos resultados da sessão reflexiva de 23 de setembro de 2016, insistirmos na experiência do confronto dos estudos da professora colaboradora com a sua própria prática para fazê-la reconhecer que tem que buscar mais, melhorar sua prática a fim de atingir o aluno surdo. Percebemos que a oportunidade de participar de uma pesquisa colaborativa, trouxe benefícios quando vemos a fala da professora de melhorar sua prática, tendo uma implicação pessoal e não só pensar que o intérprete seria a solução.

Ao afirmar, na sessão reflexiva sobre planejamento, a necessidade de: “Melhorar a prática dirigida para ele, além da prática normal de sala de aula algo para ele, também se sentir inserido nesse contexto” (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017), demonstra que percebe a necessidade de, ao buscar atender às particularidades da turma, cuidar em planejar melhor a prática direcionada ao aluno surdo. Não é mais o intérprete que tem que estar em sala de aula apenas. Como professora da turma em que o aluno está inserido, precisa planejar a fim de melhorar a prática dirigida para ele e suas necessidades como surdo em uma turma de ouvintes. Ao relacionar os resultados de duas das sessões reflexivas realizadas durante a pesquisa, percebíamos que a pesquisa colaborativa parecia atingir a professora e com o propósito de ouvi-la a respeito, assim questionamos:

**Pesquisadora:** Em sua opinião, as sessões reflexivas que realizamos até o momento caracterizaram-se como pesquisa colaborativa e contribuíram para a sua formação como docente?

**Colaboradora:** Com certeza colaborou, contribuiu e contribui.

**Pesquisadora:** Mas assim, do que já viu de Ibiapina o que é pesquisa colaborativa, então essas reflexões na sua opinião ela realmente caracterizou como pesquisa colaborativa?

**Colaboradora:** Caracterizou.

**Pesquisadora:** E contribuíram para sua formação como docente?

**Colaboradora:** Para formação e para melhoria, para melhoria. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

A professora colaboradora sabia bem o significado da pesquisa colaborativa. Em suas próprias palavras sobre a colaboração, afirmou:

É que a pesquisa colaborativa ela, como eu já falei, ela leva à reflexão, essa reflexão leva também a uma mudança de atitude, e já que vai ter uma reflexão então eu vou perceber se o trabalho tá sendo, como é que o trabalho está sendo feito, se tem alguma, algo que possa acrescentar, não é? e se tem o que eu vou acrescentar, como eu vou acrescentar para ver se ele atinge pelo menos o objetivo que é a aprendizagem. (Sessão reflexiva sobre pesquisa colaborativa, 16/09/2016).

A resposta positiva da professora sobre os benefícios da pesquisa colaborativa estava clara. Mas, ainda assim, era preciso continuarmos a provocar mais avanços no processo reflexivo. Dessa forma foi preciso questionarmos a professora colaboradora sobre: “Como o exercício permanente de planejar e refletir sobre a docência poderia contribuir para a realização da ação como professora de História?” Como houve um silêncio, decidimos repetir a pergunta de outra forma, como se vê a seguir:

**Pesquisadora:** A questão de você... esse exercício de estar planejando e refletindo sobre o que planejou e tal. Como isso contribui para realização de você como professora de História. Na realização no sentido de ser docente de História, que esse planejar e refletir, como é que isso contribui para você? Você acha que realmente contribui ou não? Se estão ligados planejar e refletir ou basta planejar, é suficiente?

**Colaboradora:** Não, tem que planejar e tem que refletir porque se coloca ali e se nem se incomoda se ele aprendeu se deixou de aprender; fez a sua parte e o resto que se vire não vai funcionar. Se você for verificar a parte da avaliação não vai atingir nada ou então vai ficar sem sentido.

**Pesquisadora:** Então planejar e refletir sobre o que você faz, isso contribui de forma efetiva para você como professora de História.

**Colaboradora:** É uma prática normal. Exatamente. Colabora e contribui muito. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

A prática de refletir de forma sistemática já havia sido questionada pela professora colaboradora não quanto ao mérito, mas sim quanto à necessidade de tempo para a sua execução. O fato de trabalhar em três escolas seria um impedimento para o exercício da prática de reflexão. Contudo, a professora não deixa de reconhecer a importância do ato para o processo de qualificação da prática docente, o que, em si, já pode ser considerado um avanço sobre o pensar sobre a prática do profissional da docência.

De forma mais específica sobre aspectos próprios de uma aula, era preciso que a professora pensasse sobre o que faz em sala de forma a comparar e confrontar suas ações com as orientações dos estudos sobre a temática “Planejamento de aula de História”. Por isso, foi preciso assim questionarmos: “Você percebe, por exemplo, orientações sobre a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos e o exercício da contextualização da aula aparecendo em sala de aula? Você já planeja, por exemplo, vou contextualizar com isso, ou isso surge na hora ou você já pensa algumas coisas que pode contextualizar com o assunto?”

**Colaboradora:** Já penso algumas coisas que posso contextualizar com o assunto, então coloco em um caderninho e coloco as questões que podem ser trazidas, fazer a ponte, fazer a contextualização.

**Pesquisadora:** Você costuma como o texto afirma aqui, procurar saber o conhecimento prévio dos alunos?

**Colaboradora:** Isso aí não tem como não fazer. Não tem como eu não observar, tem que observar, se não observar você vai falar para as quatro paredes.

**Pesquisadora:** Mas você chega a perguntar algumas coisas, se eles já sabiam desse assunto? Antes de...

**Colaboradora:** Procuro. Ensino Médio, não tem como ele ter chegado ao Ensino Médio sem ter visto nada. Ele diz: eu lembro disso! Eu lembro daquilo! Não, não lembro de nada! A medida que vai falando, vai chegando. (1ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 15/05/2017).

Os questionamentos existem assim como a preocupação com a contextualização do conteúdo. Mas, a ausência de qualquer menção ao aluno surdo, seus conhecimentos e o processo de relacionar o conteúdo estudado com a sua realidade hoje, faz com que se perceba que toda a aula é pensada para os alunos ouvintes. O aluno surdo não ouve a professora, e por ela não é visto.

Nesse sentido, era preciso questionarmos enfaticamente sobre o aluno surdo nesse processo. Contudo, nós não insistimos, mesmo com os questionamentos estando presentes no roteiro elaborado como suporte para a condução do processo reflexivo. Precisamos novamente darmos a atenção devida à metodologia da pesquisa. Dessa forma foi que ao constatararmos que algo nesse sentido havia faltado, entramos em contato com a professora colaborada a fim de questionarmos sobre a possibilidade de responder a mais três questionamentos. Diante do aceite, as questões foram enviadas por e-mail e assim também devolvidas, como se verifica abaixo:

**Pesquisadora:** De que forma você define os objetivos da aula, o que você gostaria, de modo geral, que os alunos desenvolvessem, aprendessem em suas aulas? E, particularmente, os alunos surdos?

**Colaboradora:** De modo geral e particularmente os alunos surdos eu gostaria que eles aprendessem principalmente o exercício da cidadania, que ele seja

capaz de aceitar a sua condição social e lutar pelos seus direitos, buscando um futuro melhor com dignidade.

**Pesquisadora:** A maneira como você seleciona e organiza os conteúdos a serem trabalhados em suas aulas de História tem possibilitado a aprendizagem dos alunos? E, particularmente, dos alunos surdos?

**Colaboradora:** De modo geral eu acredito que sim, particularmente com os alunos surdos creio que fica lacunas pela dificuldade da comunicação principalmente da minha parte por não ter o domínio da LIBRAS nem existir intérprete na sala de aula.

**Pesquisadora:** De que maneira você verifica, constata, supõe, avalia, se os seus alunos aprenderam aquilo que era esperado nas aulas, isso de modo geral e, particularmente, sobre os alunos surdos?

**Colaboradora:** De modo geral esta verificação é constatada através das atividades realizadas em sala de aula com um instrumental avaliativo escrito ou através de questionamentos orais. Particularmente, sobre os alunos surdos a dificuldade encontra-se nas barreiras da resposta anterior que é a dificuldade da comunicação principalmente da minha parte por não ter o domínio da LIBRAS nem existir intérprete na sala de aula. (Mensagem recebida por e-mail heloisaufrn@gmail.com, em 26 ago., 2017).

Mesmo as perguntas tendo sido enviadas por e-mail, tendo a colaboradora a oportunidade de responder com calma e por escrito em um tempo mais alargado, as respostas foram curtas e sem adentrar na sua relação com os alunos surdos. Vemos que são dois universos paralelos com pouca proximidade.

Orientando as sessões reflexivas pela sequência do texto bem como pelas fases do processo reflexivo sugeridas por Ibiapina (2008), chegamos ao momento de problematizar o processo avaliativo de sala de aula. Assim ocorreu o diálogo:

**Pesquisadora:** De que maneira você verifica, constata, supõe, avalia, se os seus alunos aprenderam aquilo que era esperado nas aulas, isso de modo geral e, particularmente, sobre os alunos surdos?

**Colaboradora:** Pronto, o que ela coloca aqui (texto) é exatamente isso. Da questão de ela ser formativa, dela ser global, contínua, principalmente contínua, diversificada, integradora, apaziguadora, explícita, é exatamente isso aqui.

**Pesquisadora:** Então é algo que você já trabalhava dessa forma?

**Colaboradora:** Exatamente. É comum para mim, no meu entender. Não sei dos colegas... É desse jeito não tem como ser diferente não.

**Pesquisadora:** Então é por isso que não houve uma mudança, pois você já estava adequada a isso?

**Colaboradora:** É exatamente isso sem tirar nem pôr, nem colocar uma vírgula nem ponto. É exatamente assim, exatamente assim que funciona. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

A professora, mais uma vez, mesmo sendo questionada de forma explícita sobre o aluno surdo, não o considera. Avalia seus alunos de modo amplo e diversificado levando em consideração aspectos formativos, globais, de forma contínua e diversificada. Que aspectos

formais e amplos integravam os procedimentos de avaliação da aprendizagem do aluno surdo? O que a avaliação contínua e à luz de variados procedimentos tem demonstrado sobre a aprendizagem deste aluno? Exemplos de questões que seguiam sem resposta.

Esses questionamentos mostravam-se necessários, sobretudo, se lembrar do que apontou a professora colaboradora por ocasião da entrevista realizada em setembro do ano anterior (2016):

**Pesquisadora:** Me fale um pouco da, do tipo de avaliação que você costuma fazer com a turma.

**Colaboradora:** Hum, a avaliação é, são 3 avaliações que eu faço. A maior, a global, que é valendo 6, eu coloco, geralmente a escola tem um padrão né? De número de questões entre no mínimo 6 no máximo 10, dependendo da matéria. Eu coloco 10 questões, para assim ele abranger mais o conteúdo, não ficar com 6 questões. Aquelas questõezinhas que se ele tiver estudado se dá bem, se não tiver estudado se dá mal. Então eu coloco 10 questões, questões de múltipla escolha e questões no caso objetivas e subjetivas, né? Contempla as duas e a outra parte é a questão das atividades, dos exercícios que eles fazem e das apresentações de trabalhos.

**Pesquisadora:** E em relação aos meninos surdos, faz diferente a avaliação? É a mesma avaliação? Como está ocorrendo?

**Colaboradora:** É a mesma avaliação, é a mesma avaliação. Agora, é, eu não tenho certeza porque no dia da aplicação da minha prova eu posso estar aqui e posso não estar. Nas últimas no caso eu nunca estava, porque nunca coloca assim: o meu dia é quinta e sexta, então a prova vai ser na quinta ou na sexta, não. Tem o calendário de provas. Não necessariamente o professor tem que estar naquele dia para aquela prova né? É, então eu não sei. A questão de Pedro, ele faz dentro de sala de aula, mas João eu não sei se faz na sala de aula ou se a Elisângela, que é da sala multifuncional, é, se ela leva ele para fazer a prova, não é. Eu tenho uma menina que tinha outro problema, mas o problema dela é [...].

**Pesquisadora:** No caso da correção você tem é se algum critério diferente e no caso né?

**Colaboradora:** Essa, essa avaliação agora de segundo bimestre não, não chegou para mim não. Eu vou até perguntar a Elisângela se ela ficou com a avaliação dele ou se ele não fez avaliação, mas assim trabalho ele não apresenta, não faz exercícios. Pedro faz, mas ele não, mas João não. Aí eu corrijo a prova de Pedro normal porque ela disse, ela não falou nada. Às vezes elas dizem “olha avaliação de fulano é especial, ele vai fazer normal, mas corrija, né? De uma forma mais leve”. Mas de Pedro não, não comunicou nada. (Entrevista, 09/09/2016).

Parece estranho o fato de esperar que outro profissional da Escola diga se a avaliação terá que ser feita de forma diferente dos demais alunos quando se sabe que os procedimentos avaliativos precisam ser necessariamente diversos.

Em meio às colocações finais da 1ª sessão reflexiva sobre planejamento de ensino, ocorrida em 15 de maio de 2017, a colaboradora acrescentou observações sobre a importância da postura ética do docente.

Não adianta eu colocar os conteúdos, todos e dali não tirar nada. Então de acordo com o que vai acontecendo, eu retiro as coisas mais importantes aí eu tenho a segurança que ele vai dar resposta de acordo com o que ele aprendeu. E a questão que eu falo muito para eles também é a questão da corrupção. Que quando se pensa em corrupção pensa logo em político que é corrupto, que ele desviou o dinheiro, que pegou a verba, do dinheiro que ele está recebendo. Mas existe atitudes nossas que é corrupção, não necessariamente daquela gravidade... Na verdade é uma coisa grave independente de ser o político ou a gente..., mas aí quando você deixa de fazer o seu trabalho direito você está sendo corrupto, é corrupção. Aí eu digo também que está com você (aluno) quando não estuda não responde, não responde que eu digo assim: não é a resposta de uma questão; é com ele mesmo. Também é quando deixa de estudar... (1ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 15/05/2017).

Esse é um dado relevante, pois envolve tudo o que diz respeito à prática docente e, nesse sentido, também vale para a importância do docente que atua em turma regular com a presença de aluno surdo de buscar, de diferentes maneiras, afetar tais alunos por meio da sua prática profissional.

### 3.4 UM CAMINHO A SEGUIR RUMO À RECONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS

No decorrer das sessões reflexivas sobre planejamento, foi possível percebermos que a professora colaboradora interpretou o que leu, apropriou-se do assunto e o relacionou com a sua prática docente a ponto de explicitar que precisaria melhorar sua prática especialmente no que se refere ao trabalho com aluno surdo. Mas, isso não era suficiente. O sujeito precisa confrontar-se com suas percepções, práticas e representações para ter condições de vivenciar um processo de reconstrução.

Nesse processo de construção, as significações elaboradas ultrapassam o espaço de compreensão do texto em si, uma vez que penetram no sistema conceitual já elaborado pelo docente, fazendo-o evoluir para outro nível. Na reflexividade, o professor mergulha na prática e traz à tona a teoria para compreender de forma mais clara os conceitos que guiam a atividade docente. Assim, ao passar da reflexão com base no texto à análise da ação prática, é possível reconstruí-la. (IBIAPINA, 2008, p.47)



Nesse sentido, na busca por uma síntese formativa, questionamos: “Conceição, como um professor de História deve planejar suas aulas de modo atingir de fato a aprendizagem dos alunos?”

Eu utilizaria o modelo de Azevedo do planejamento principalmente por causa da questão norteadora, porque a partir desta questão ele vai se estimular quando lança a questão ele vai pensar e a partir daí você vai colocando as suas estratégias no caso desenvolvendo a metodologia. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

Sentimos a falta do aluno surdo e, igualmente, o peso que as estratégias têm nas percepções da professora. Como explorar os conhecimentos do aluno surdo por meio de questões norteadoras? Nada a respeito! E “colocar as estratégias” como sinal de “desenvolvimento da metodologia” não pode se sustentar. Metodologia está para além da reunião de um conjunto de estratégias de aula (recursos e técnicas). O que se destaca positivamente é o fato de a professora colaboradora insistir na validade de organizar suas aulas e trabalhar em sala a partir da orientação de Azevedo (2013, p. 14) sobre planejamento de aula de História. Isso significa que os estudos e conversas sobre planejamento nas sessões reflexivas levou a professora colaboradora repensar na aula sistematizando com o objetivo voltado a melhorar cada vez mais.

E o aluno surdo, onde ficava no imaginário da professora? Era preciso instigar mais uma vez sobre isso. Dessa forma, questionamos a professora colaboradora: Pensando em uma turma regular com a presença de alunos surdos, se você fosse ou tivesse que repensar ou refazer algo em suas aulas, com o intuito de melhor atingir tais alunos surdos, o que e como você faria, reformularia, modificaria?

Para atingir os ouvintes e os alunos surdos tem que mudar a estratégia. A gente sabe que ele não está ouvindo, tem que colocar algumas figuras, alguns sinais (Libras) para ele perceber o que é que eu quero dizer e como eu quero atingir ele e como ele vai aprender, qual vai ser o resultado da aprendizagem dele. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

Mais uma vez o peso das estratégias de aula, e aparecem como sendo imagens a ser utilizadas e sinais. No intuito de aprofundar o raciocínio da colaboradora, insistimos:

**Pesquisadora:** Tem mais alguma coisa que você acha que... Vou modificar isso, que eu acho dessa forma...

**Colaboradora:** O essencial mesmo era a presença da intérprete.

**Pesquisadora:** Da intérprete de Libras?

**Colaboradora:** Exatamente



**Pesquisadora:** Não dá para pensar nesse planejamento todinho então, montar várias estratégias se não tiver uma comunicação eficaz se não tiver a língua dele, é isso?

**Colaboradora:** Exatamente. A minha parte é limitada eu teria que buscar para no caso aprender a linguagem de sinais para atingi-lo. Para eu conseguir passar para ele.

**Pesquisadora:** Então na realidade você vê que não é só o planejamento em si, não é só a metodologia por trás disso tem uma língua que se não tiver essa língua não vai adiantar esse planejamento, essa metodologia?

**Colaboradora:** Não vai adiantar, a não ser que ele saiba a questão da leitura labial, mas, mesmo assim acho que ainda fica dúvidas.

**Pesquisadora:** Fica. Porque ele só conseguiria no máximo 60% da leitura.

**Colaboradora:** Entendi.

**Pesquisadora:** Então para você o que modificaria é o que você já tem falado e a questão do intérprete.

**Colaboradora:** Do intérprete, da presença do intérprete. O planejamento é importante, a metodologia, o processo avaliativo, mas se não tiver a presença da intérprete vai ser difícil, impossível não, mas, vai ser difícil. (2ª Sessão reflexiva sobre planejamento, 05/06/2017).

No decorrer das sessões reflexivas sobre planejamento, percebemos que a professora colaboradora interpretou o que leu, apropriou-se do assunto e o relacionou com a sua prática docente a ponto de explicitar que precisaria melhorar sua prática especialmente no que se refere ao trabalho com aluno surdo.

A Escola desde o começo do ano solicitou uma intérprete de Libras que tinha passado no concurso público a qual a Escola já a conhecia devido em anos anteriores ter feito algumas interpretações para a mesma. A fala da professora faz sentido considerando que a própria legislação prevê que toda escola que vai receber alunos surdos tenha uma equipe multidisciplinar e uma diversidade de ações na sala de aula e no contraturno, extraclasse. Não é simplesmente ter um aluno surdo e solicitar um intérprete de Libras, precisa saber se ele é usuário da sua própria língua, pois infelizmente ainda há surdos que não sabem a língua da comunidade surda e faz apenas “gestos caseiros”, que nesse caso a escola teria que proporcionar ou reforçar esse aprendizado. A presença do intérprete em sala de aula de História é desejável, mas não seria suficiente para atender as necessidades do aluno surdo.

Assim, no decorrer das sessões reflexivas sobre planejamento, foi possível perceber que a professora colaboradora leu o material fornecido, apropriou-se de forma geral refletindo sobre a sua prática. Ela consegue explicitar que precisaria melhorar sua prática especialmente no que se refere ao trabalho com aluno surdo, esperamos que esta conscientização se traduza em uma mudança palpável na elaboração do planejamento, em particular quanto aos objetivos de aprendizagem para o aluno surdo. O próximo capítulo se concentra na produção do material

didático como parte da prática da professora que dá suporte ao processo de ensino-aprendizagem.

## 4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Seguimos no propósito de, por meio da colaboração, possibilitar melhorias em práticas docentes. Como bem declara Ibiapina (2008, p.22): “Investigar colaborativamente significa envolvimento entre pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional docente”. Integrar-se a projetos colaborativos requer a crença que mudanças são possíveis quando se tem o objetivo de resolver problemas que perpassam o cotidiano dos que fazem e vivem a escola.

Partindo desses princípios é que organizamos parte de o trabalho colaborativo com a atenção voltada para o saber fazer pedagógico em sala de aula baseado na construção e usos de materiais didáticos. Consideramos a importância da leitura visual pelos alunos surdos, tornava-se necessária a reflexão sobre os recursos trabalhados pela professora. Dessa forma tanto produziríamos conhecimentos sobre Educação quanto possibilitaríamos melhorias no desenvolvimento profissional da colaboradora e, mesmo no nosso como profissional, também da docência.

### 4.1 DESCREVENDO A PRÁTICA E SEU MATERIAL VISUAL

A fim de atingir os propósitos dessa pesquisa também era necessário identificarmos se o material didático que a professora colaboradora estaria usando, atendia às necessidades do aluno surdo. Para tanto, é preciso saber o que é mais marcante em relação à pessoa surda, para quem esse material didático se destina. Assim, fizemos vários questionamentos para conhecer a prática pedagógica da professora e identificar possíveis lacunas que sinalizassem para a necessidade de realizar uma sessão reflexiva com a finalidade de crescimento profissional. As perguntas a seguir buscavam averiguar a experiência da colaboradora como professora de História, então, questionamos: Há quanto tempo você está aqui na Escola ensinando História?

No Berilo, 24 anos, [...] eu ensino a noite e a tarde. Completa minha carga horária a tarde. Porque antes eu só ensinava à noite, as turmas da noite foram diminuídas, então eu... As turmas da manhã e da tarde aumentaram e como os professores já tinham a sua carga horária completa e as turmas que aumentaram iria ficar sem professor e como estava faltando para mim a noite, eu vim para tarde. Eu tenho 3 turmas a tarde de 1º ano e as outras turmas a noite. (2ª entrevista, 09/09/2016)

Embora a colaboradora mencione que nunca teve a experiência de ensinar surdos, a sua experiência de 24 anos de ensino é um fator que potencializa as possibilidades de pensar estratégias e adaptar melhor as suas práticas pedagógicas para que alcance os alunos surdos. Como vimos no capítulo anterior tudo começa a partir de um bom planejamento, que, por sua vez, requer domínio teórico e método lógico para a docência.

A fim de aprofundarmos o conhecimento das práticas da professora colaboradora, indagamos sobre os materiais pedagógicos que a professora usava: “Você usa algum material diferente? Você também usa o livro didático? Tem algum aporte teórico que você usa e pensa a maneira de fazer o planejamento das suas aulas?” Ela respondeu: “didático no caso”. O livro didático adotado pela Escola cujo autor é Flávio Campos é o que norteia o planejamento de suas aulas, identificamos na sua fala: “o livro de Flávio Campos. É dividido em capítulos e eu planejo assim: vejo quantos capítulos tem e divido para os 4 bimestres”.

Buscamos saber se a professora colaboradora possuía algum conhecimento sobre as especificidades dos alunos surdos, então questionamos: “você fez algum curso em relação a Libras ou até mesmo fez algum estudo? Alguma leitura em relação à educação de surdos ou a língua dele ou a cultura?”

**Colaboradora:** Não, nunca fiz, nunca fiz nenhum curso não.

**Pesquisadora:** procurou ler alguma coisa, tentar ver alguma coisa?

**Colaboradora:** Não, não procurei não, a única coisa que eu faço, [...], passei a fazer a preparação da aula com slides [...] para não ficar na leitura porque leitura ele não vai ouvir e eu colocando os slides então ele vê as figuras e o texto, lê o texto então eu tento amenizar isso. Já vi vídeo também com legenda, um vídeo que eu tenho, [...]. Em casa eu consigo ver com legenda, mas eu não consigo gravar. Aqui eu já pedi à menina que toma conta aqui, mas ela não consegue gravar aqui com legenda não aparece. Aí seria maravilhoso se tivesse né? (2ª entrevista, 09/09/2016).

A professora colaboradora não fez nenhum curso relacionado à educação de surdos, sobre a língua natural do surdo ou sua cultura, percebemos que não há conhecimento sobre as especificidades dos seus alunos. Também não houve iniciativa de buscarmos alguma leitura relacionada que pudesse ajudar a entender sobre esse novo alunado, percebemos o desafio e ao mesmo tempo a oportunidade de através da pesquisa colaborativa mudar essa realidade. O fato de começar a usar slides, por si só não vai fazer diferença para os surdos. Para que o aluno surdo realmente venha a apreender os conteúdos é necessário pensarmos que, imagens é algo bom, mas que precisam ser trabalhadas na sua própria língua. Ela tentou levar para sala de aula vídeo com legenda, algo que muitos acham que é a solução, pois os surdos fariam a leitura da língua portuguesa e estaria tudo resolvido. Será que um surdo domina uma língua que não é visual?

Além de não ser tão fácil dominar uma segunda língua, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), reconhecida pelo Decreto 5.626/05 como a língua natural da comunidade surda, possui uma estrutura bem diferente da língua portuguesa. Na Libras não se encontra conjugação verbal, gênero e determinados pronomes utilizados na língua majoritária do Brasil. Diante desses aspectos é possível afirmar que a legenda não é o ideal para os surdos e quando usada necessita de algumas adaptações. Assim, fica evidente a lacuna de conhecimento em relação às especificidades do aluno surdo, a qual foi abordada em uma sessão reflexiva.

Diante disso, buscando saber se a professora conhecia o aluno surdo que já estava inserido, em torno de seis meses, na sua sala de aula de turma regular, perguntamos: “Eu queria que você falasse um pouco em relação a ter esse aluno surdo em sala de aula. Fale um pouco também dele, se você está tendo problemas, como é que estão sendo abordados os conteúdos para ele?”

A dificuldade dele. Eu tenho 2 alunos, 2 alunos que tem problema de audição [...] é difícil saber a dificuldade dele exatamente, porque não chegam para tirar dúvidas não, tem um que eu acho que não sabe ler. [...]. Já chegou com essa deficiência na leitura e o outro não o outro já é mais... ele faz leitura labial, mas eu acho que ainda tem dificuldades e a minha experiência em relação a outros alunos com esse mesmo problema: não tenho nenhuma. Eu, eu do tempo que trabalho nunca tive alunos com problemas de audição, não é? No caso deles eu creio que é total, nunca tive, é a primeira vez que eu estou tendo esse, alunos desse jeito né? Com problemas na audição. (2ª entrevista, 09/09/2016)

Percebemos que a colaboradora não tem segurança da real necessidade de um dos alunos demonstrada na sua fala “acho que não sabe ler” com isso conclui-se que não há uma interação, mas ao mesmo tempo podemos perguntar: é possível alguém estar no Ensino Médio e não saber ler? Em outro momento a professora diz que “é difícil saber a dificuldade dele exatamente, porque não chegam para tirar dúvidas”, evidenciando que além de não haver aproximação, ela espera a procura do aluno. Como ele irá procurar tirar dúvidas se utiliza outra língua para se comunicar? Anteriormente a professora confirmara que não sabe se comunicar em Língua de Sinais. Percebemos também que a professora colaboradora compreende a surdez como um “problema”, isso é um equívoco visto que os surdos não terem comprometimento cognitivo, apenas são pessoas que compreendem o mundo de modo diferente, pelo canal visual, e se comunicam por meio de outra língua. Outro equívoco presente na fala da professora é pensar que todos os surdos fazem leitura labial e que isso é suficiente. Também outro aspecto, é a passividade da professora que se evidencia quando afirma “nunca tive, é a primeira vez que tenho” alunos surdos. Visto que essa entrevista foi feita em setembro de 2016, no segundo

semestre do ano letivo, por que ainda ela não tinha buscado estratégias diferenciadas ou procurado conhecer as características específicas desses alunos? Na busca de mais respostas questionamos: “eles usam Língua de Sinais?”

**Colaboradora:** Eu nunca vi “Pedro” usar nada e “João” usa. Porque os meninos sabem que ele tem problema de audição e “Pedro”, eu nunca percebi que alguém sabe que ele tem problema de audição porque como ele faz a leitura labial, ele disfarça. Entendeu? Nesse disfarce os meninos se talvez pensem que tem alguma coisa. Eu também nunca perguntei a ninguém da sala se ele tem problema entendeu?! Para não expor já que ele não quer também não vou ficar perguntando e dizendo que ele tem um problema. Agora “João” não, ele faz a linguagem, bate assim nos meninos, os meninos fazem que tá de olho, que ele fique de olho, né? Preste atenção. Então ele é assumido, assumido nesse sentido de assumir a sua dificuldade.

**Pesquisadora:** Você já prestou atenção no material deles, o caderno, se olham o livro. Eles escrevem alguma coisa?

**Colaboradora:** “Pedro” sim, mas “João” não, nunca vi. (2ª entrevista, 09/09/2016)

A professora afirma: “Pedro, eu nunca percebi que alguém sabe que ele tem problema de audição porque como ele faz a leitura labial, ele disfarça” na afirmação “leitura labial” ela deveria dizer que ele é oralizado, ou seja, que aprendeu a falar mesmo tendo perda auditiva por isso consegue disfarçar. Quando ela diz “João não, ele faz a linguagem” movimentos com as mãos podem ser apenas gestos, não tem como ela afirmar que o aluno fale em Língua de Sinais. Não foi possível verificar se ele falava em Libras, porque nos dias em que estivemos em sala, ele não compareceu à escola. Observamos que ao perguntar se ela olhava o caderno deles ou se usavam o livro, a colaboradora diz que viu o de Pedro, porém de João não. Cruz, Aspilicuenta e Leite (2009) menciona da importância do vínculo afetivo professor e aluno, vínculo que traria um interesse maior do aluno com o aprendizado. É possível que haja um certo desinteresse de saber mais sobre seus dois alunos surdos, mas também pode ser o fato de não conhecer bem as especificidades desse alunado.

Retomando a informação de que a professora procurou uns vídeos pensando no alunado surdo para complementar as suas aulas perguntamos: “é um programa de surdos?” Da seguinte forma a professora pronunciou-se:

Não, é um vídeo no YouTube [...] no caso o trabalho são as grandes civilizações, que é curto e para um horário dá normalmente, então dá e ainda sobra um tempinho para gente trabalhar. [...] só que no meu notebook tem a opção lá: com legenda. Aí sai bem direitinho, mas quando eu pedi para gravar aqui não saiu. Só saiu o vídeo normal, e no computador tem que ter um programa e tudo e eu não tenho esse programa não sei baixar. (2ª entrevista, 09/09/2016)

De acordo com a colaboradora há uma busca para uma melhoria de seus materiais pedagógicos com o intuito de alcançar o surdo, entretanto, apesar da Escola possuir uma estrutura de laboratório de informática e pessoas que trabalham nele, ainda não conseguem adequar o vídeo com legenda. Na pesquisa de Mendes, Figueiredo e Ribeiro (2015) é mencionado o fato de não haver estratégias de ensino voltadas as necessidades dos alunos surdos. A Escola como um todo precisa pensar e contribuir para a qualidade de ensino voltado para esse novo público o qual apreende o mundo através da visão.

Pensamos buscar evidências que demonstrassem que o aluno surdo não estava na Escola apenas para dizer que há uma inclusão, que o surdo não está excluído de novos conhecimentos. Com base no Decreto 5.626/05 estabeleceu-se verificar o cumprimento do mesmo quanto ao uso da Libras como língua de instrução. Assim perguntamos:

**Pesquisadora:** A Escola tem intérprete?

**Colaboradora:** Nada. Tem uma professora, eu não sei se ela é intérprete, mas ela é que, ela sabe a linguagem dos sinais e ensina para as meninas mais é da noite né? Mas ela só... a parte dela é ensinar ela não fica em sala de aula dando apoio apesar da Escola já ter pedido para secretaria de educação para vir uma intérprete, mas ela não chegou. (2ª entrevista, 09/09/2016)

Ao dizer que “tem uma professora, eu não sei se ela é intérprete, mas ela é que sabe a linguagem dos sinais” a resposta está contemplada no Decreto 5.626/05 o qual no capítulo IV que trata sobre o acesso das pessoas surdas à educação e estabelece que as Escolas devem ter no seu quadro de profissionais, além de Tradutor e Intérprete de Libras, o professor de Libras. A função deste professor na Escola não é interpretar, mas ensinar Libras a todos os professores, funcionários e apoiar os professores na adaptação de seus materiais para o ensino, reforçar a língua para os próprios surdos, entre outras. Para falarmos da função do intérprete precisamos esclarecer os conceitos de traduzir e de interpretar. De acordo com o novo Deit-Libras (2009, p. 1292), interpretar é: “v.t.d. Traduzir, verter de uma língua a outra, exprimindo a mesma mensagem”. Cada intérprete pode usar sinais diferentes para sua interpretação contanto que expresse a mesma mensagem.

Segundo Perales (2006, p.50) tomando as acepções que se referem a uma ação entre duas línguas, observa-se que o sentido é o mesmo, existindo somente uma ênfase no caso de 'traduzir' que é utilizado quando se refere ao texto escrito, enquanto que 'interpretar' tem um sentido mais amplo não se restringindo à modalidade escrita, complementando-se com as outras acepções cuja ênfase é tornar claro, explicar.

Para fazer a interpretação o intérprete precisa processar a informação dada na língua fonte, entender cabalmente o seu sentido, para depois transmiti-la na língua alvo. Esse é um processo bastante complexo, pois o intérprete precisa ter um bom conhecimento linguístico das duas línguas para que a informação que se deseja transmitir mantenha o sentido real que o interlocutor da língua fonte quis dar. Nas palavras de Quadros (2002, p.76) “interpretar é passar o sentido da mensagem da língua fonte para a língua alvo”. Diante do exposto a preocupação é se o aluno surdo tem aprendido, já que não há uma comunicação ou ministração dos conteúdos através da Libras.

A partir das entrevistas realizadas percebemos a lacuna na formação da professora colaboradora em relação ao alunado surdo. As respostas da professora demonstraram que não existia nenhum conhecimento na área de educação de surdos, nem da Libras como língua de instrução. Frente a essa realidade, escolhemos, de forma conjunta, o texto “Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos” de Lacerda, Santos e Caetano (2013) como base para realizar uma sessão reflexiva. A motivação da escolha surgiu pelo entendimento de que a metodologia do professor em sala de aula é um fator Fundamental para facilitar a aprendizagem dos alunos em geral. Com a presença do aluno surdo em sala de aula à questão metodológica ganha uma especificidade que o texto aborda ao apontar estratégias para o ensino de alunos surdos.

O texto foi entregue à professora colaboradora com antecedência para que pudesse fazer uma leitura prévia à sessão reflexiva. A abordagem das perguntas foi no sentido de dar liberdade à professora para expor sua percepção e seu ponto de vista de forma paulatina. Assim, perguntamos: Quero que você fale um pouco sobre o texto. O que você viu? Pode começar sobre o título do capítulo 11 que é a ideia da reflexão de hoje.

O texto, o texto é interessante, muito interessante no sentido dele dá nortes, dá caminhos, né? Para melhora da prática. Da prática pedagógica da sala de aula com o aluno surdo, não só com o aluno surdo, mas também com o ouvinte, né? Porque uma vez que a prática está sendo ... é ... aprimorada isso não vai favorecer só ao aluno surdo, favorece também aos outros, os ouvintes. (Sessão reflexiva sobre metodologia para o ensino de alunos surdos, 23/09/2016).

A professora não faz um planejamento escrito e detalhado, aparentemente divide os capítulos do livro e ministra as aulas. Isso fez com que houvesse outro questionamento: Você usa só livro? Usa outros recursos para dar aula?



O livro, eu uso o livro, mas é eu pesquiso em outras fontes também para fazer os slides, coloco mais imagens né? Coloco outras coisas além do livro. [...], apesar de no planejamento eu não ter colocado as outras fontes. Só coloco mesmo por enquanto o livro. (Sessão reflexiva sobre ensino de História abordando diferentes linguagens, 7/10/2016).

Contudo continuamos os questionamentos: E em relação aos materiais pedagógicos, que você cria para dar aula?

É, eu uso os slides e uso também vídeos, vídeos de curta duração, no tempo que durante a aula dá para assistir, geralmente de 10 minutos, no máximo 20 minutos, [...] faço como fechamento ou então como uma introdução, coloco o vídeo, eles assistem aí depois vem a questão dos comentários, discussões. (Sessão reflexiva sobre ensino de História abordando diferentes linguagens, 7/10/2016).

A professora usa *slides*, vídeos de curta duração, em torno de 10 a 20 minutos que algumas vezes utiliza na introdução da aula e outras no fechamento, mas finalizando com comentários e discussões.

#### 4.2 INTERPRETANDO SEU FAZER PEDAGÓGICO E MATERIAL VISUAL

As perguntas exploradas até este ponto permitiram identificar que era necessária uma melhoria na prática pedagógica da professora colaboradora com a finalidade de considerar as especificidades de alunos surdos. Contudo buscamos verificar como a colaboradora conduz suas aulas, questionamos: “Me fala uma coisa, que tipo de metodologia você usa nas aulas?” Obtendo-se a seguinte resposta:

É, faço aulas expositivas, como já disse eu uso os slides, exatamente pensando neles, para facilitar também e coloco vídeos. Mas assim, os vídeos eu sinto a frustração quando vou passar vídeos porque eu sei que eles não estão ouvindo, mas é, eu coloco vídeos que tem muitas figuras né? São animações que mesmo que a pessoa não esteja ouvindo ela pelas animações, pelas coisas que estão aparecendo vai entendendo alguma coisa, não é? Porque audição, digamos assim: é 50 % audição, 50% as animações então eles, eles eu creio, eu... eles sabem alguma coisa. (2ª entrevista, 09/09/2016)

A professora faz aulas expositivas e segundo ela usa *slides* com o objetivo de que o surdo consiga entender contextualizando as imagens. Há uma tentativa de incluir o surdo, porém sem uma interpretação das aulas para a Libras é difícil que realmente haja uma aprendizagem apenas por meio do uso de imagens e animações. Figuras, imagens e fotos são

extremamente importantes para o ensino, principalmente com surdos, porém não é o bastante. Faz-se necessário o uso da língua portuguesa escrita de forma sucinta, com um vocabulário simples, em correspondência às imagens. Neste caso, podemos afirmar que o acesso aos conteúdos para os alunos surdos é igual aos demais alunos? O Decreto 5.626/05 diz que deve ser garantido ao surdo o acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

Sobre o uso de vídeos mencionado pela professora colaboradora e considerando a afirmação de Azevedo e Lima (2011, p.74) de que: “É preciso domínio a respeito das novas linguagens e fontes levadas à sala de aula, para que o ensino de História não assista à dissolução das suas especificidades “, foi preciso perguntarmos: “Esses vídeos, você busca onde?” Sua resposta foi a seguinte:

No YouTube, [...], é uma série que se chama: grandes civilizações. Ai dessas grandes civilizações tinham os vários temas. Tem Grécia, tem Roma, tem os islâmicos o Islamismo, Feudalismo. Então são várias e são curtas, não é? A aula é de 50 minutos. Em 50 minutos dá para ver. Talvez em 40 minutos, 45, é o tempo do vídeo. E às vezes é até menor, de 30 minutos, que dá para trabalhar depois da exposição do vídeo. (2ª entrevista, 09/09/2016)

É muito interessante usarmos outras linguagens na sala de aula como mencionam Azevedo e Lima (2011), mas é preciso saber usar de forma adequada e contextualizada. Nesse sentido, por estar buscando esses vídeos na internet, se faz necessário verificar se o conteúdo condiz com a realidade histórica. A professora afirma que é possível usar esses vídeos curtos em uma aula e ainda discutir sobre eles, pois apenas passar um vídeo sem contextualização e discussão não é adequado e pode tornar-se algo para preencher o tempo de aula.

Para aprofundar e ainda entendermos sua didática questionamos se ela não usava algum referencial teórico, porém ela informou que não. Em falas anteriores fica claro que para a professora a experiência que ela possui de estar em sala de aula se sobrepõe à teoria, porém por traz de toda prática há um embasamento teórico que nem sempre o professor consegue perceber. Identificamos assim outra lacuna de conhecimento encontrada na fala da professora que deveria ser abordada em uma sessão reflexiva. Ainda buscando entender a prática dela questionamos se suas aulas sempre são ministradas no espaço de sala de aula. Sua resposta foi a seguinte:

Ah, já, tem ambiente, é ao museu, [...], acho que no mês de maio nós saímos. Fomos porque tinha uma exposição lá no Natal Shopping a respeito do Egito. Então eu levei as 3 turmas. [...]. Eles visitaram, eles gostaram muito, muito mesmo. O rapaz que estava fazendo a exposição também gostou muito deles,

participaram tiraram muitas fotografias. A turma da noite também foi [...], amaram. (largo sorriso) (2ª entrevista, 09/09/2016)

Ao questionarmos se os alunos surdos tinham ido à aula de campo recebemos um “não” e indagamos sobre o motivo de não terem ido e ela respondeu que não sabia, mas continuou dizendo “Tinha um ingresso de 10 reais, mas não sei se foi isso ou não sei se ele entendeu né?”. Como haver uma comunicação eficaz com o aluno surdo se no ambiente Escolar usa-se apenas a língua oral? Cruz, Aspilicueta e Leite (2009) confirma que a ausência da comunicação efetiva, que seria através da Libras, compromete a apreensão.

Considerando o que foi abordado até este ponto, fica claro que os alunos surdos não estão tendo o acesso aos conteúdos através de sua língua natural, não existe intérprete em sala de aula como também a comunicação com ele fica a desejar. Diante disso precisamos saber como estavam acontecendo as avaliações da turma e especificamente dos surdos. A colaboradora respondeu:

[...] a avaliação é, são 3 avaliações que eu faço. A maior, a global, que é valendo 6, [...] geralmente a Escola tem um padrão né? De número de questões entre no mínimo 6 no máximo 10, dependendo da matéria. Eu coloco 10 questões, para assim ele abranger mais o conteúdo, não ficar com 6 questões. Aquelas questõezinhas que se ele tiver estudado se dá bem, se não tiver estudado se dá mal. Então eu coloco 10 questões, questões de múltipla escolha e questões, no caso objetivas e subjetivas, né? Contempla as duas e a outra parte é a questão das atividades, dos exercícios que eles fazem e das apresentações de trabalhos. (2ª entrevista, 09/09/2016)

A professora explicou como dividia suas atividades avaliativas: faz 3 avaliações e completa as notas com atividades em sala, exercícios e apresentações de trabalhos. Como não falou sobre os surdos especificamente, perguntamos se os alunos surdos faziam uma avaliação diferente. Segundo ela:

É a mesma avaliação, [...] eu não tenho certeza porque no dia da aplicação da minha prova eu posso estar aqui e posso não estar. Nas últimas no caso eu nunca estava, porque nunca coloca assim: o meu dia é quinta e sexta, então a prova vai ser na quinta ou na sexta, não. Tem o calendário de provas. Não necessariamente o professor tem que estar naquele dia para aquela prova., então eu não sei. A questão de Pedro, ele faz dentro de sala de aula, mas João eu não sei se faz na sala de aula ou se a Elisângela, que é da sala multifuncional, se ela leva ele para fazer a prova. (2ª entrevista, 09/09/2016)

É aplicada a mesma avaliação para o surdo, isso seria aceitável caso ele esteja acompanhando os conteúdos curriculares e tenha acesso como os demais. Contudo o Decreto

5.626/05 orienta que as avaliações sejam acessíveis, ou seja, em linguagem clara com “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico”. Não se trata de fazer uma avaliação fácil, mas com adaptações necessárias levando em conta que o surdo tem a língua portuguesa como L2 (segunda língua) e imagens contextualizadas que tornam o texto mais claro. A Escola possui um calendário de provas durante uma semana para todos os segmentos, os professores que costumam ministrar aula em determinados dias são esses que aplicam a avaliação independente de serem de outras disciplinas. Isso não isenta a colaboradora de procurar saber como está sendo aplicada a prova com João, que possui mais dificuldade, a fim de detectar as suas necessidades imediatas, mas é confortável não saber.

Spenassato e Giaretta (2009) observa também que os professores de Matemática, não fazem a diferença na hora de avaliar os alunos surdos, ou seja, suas provas não são adaptadas às especificidades do aluno surdo. Essas particularidades do aluno usuário da Libras, precisa serem levadas em consideração pelos professores na hora da elaboração de uma avaliação. Buscando um maior aprofundamento e querendo saber se as especificidades do surdo eram respeitadas perguntamos se na correção das avaliações ela usava um critério diferente. A professora respondeu:

Essa, essa avaliação agora de segundo bimestre não, não chegou para mim não. Eu vou até perguntar a Elisângela se ela ficou com a avaliação dele ou se ele não fez avaliação, mas assim trabalho ele não apresenta, não faz exercícios. Pedro faz, mas ele não, mas João não. Aí eu corrijo a prova de Pedro normal porque ela disse, ela não falou nada. Às vezes elas dizem “olha avaliação de fulano é especial, ele vai fazer normal, mas corrija, né? De uma forma mais leve”. Mas de Pedro não, não comunicou nada. (2ª entrevista, 09/09/2016)

O aluno João não apresenta trabalho, não faz exercícios. Então, o que ele faz na EEBW? Percebemos que não há uma preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem. Há uma orientação de correção “leve” para ele, mas para Pedro não, apesar da orientação do Decreto 5.626/05 sobre a avaliação do surdo, mencionada anteriormente. Não adianta um surdo estar inserido em uma Escola regular se não avançar na aquisição do conhecimento que deveria, ao mesmo nível dos demais alunos. A EEBW possui uma excelente estrutura, porém precisa que sua equipe tenha atenção em relação a esse alunado. É lamentável ter surdos nas Escolas regulares e a equipe Escolar não estar preparada ou não agir com vistas a garantir uma educação igualitária para os alunos surdos, considerando que eles não possuem problemas cognitivos. A professora diz que Pedro acompanha melhor os conteúdos devido a ser oralizado, porém na

prova não alcança a média. São os exercícios e a apresentação dos trabalhos que lhe permitem atingir a nota necessária.

Antes da sessão reflexiva sobre metodologia para o ensino de alunos surdo a colaboradora não tinha um olhar direcionado para as necessidades do aluno surdo. Ela verbaliza o objetivo da sessão reflexiva que é estudar o texto para trazer novidades para a sua prática pedagógica. Percebemos na fala da professora abertura para uma possível mudança quando diz que o texto dá nortes e caminhos para melhorar a prática. Destacamos o entendimento dela que todo movimento em busca de melhorar a prática, consequentemente sua metodologia para ensino do surdo, também beneficiará os demais alunos quando diz: “favorece também aos outros, os ouvintes”. Na continuidade da resposta da professora é evidente que o texto trouxe várias reflexões como se mostra a seguir.

Outra questão importante também é a questão do aluno surdo como diz aqui no texto “deste modo é frequente que este aluno chegue ao espaço escolar com conhecimentos de mundo reduzido quando comparados com os apresentados pelos alunos que ouvem” Dá entender, dá entender não. Agente entende, né? que ele vem com o conhecimento reduzido. Mas, uma reflexão que eu faço neste ponto [...]. Para gente ele vem com esse conhecimento reduzido, mas será, que ele... Na verdade eu acho que ele vem com um conhecimento, diferente. Acho até que a gente não podia dizer reduzido. Eu acho. Porque... o que eles são? O que é que eu sei que eles são? Não é isso? Talvez seja mais reduzido para mim. Não é? Porque ele tem o conhecimento de mundo dele, que é diferente do meu. (Sessão reflexiva sobre metodologia para o ensino de alunos surdos, 23/09/2016).

A colaboradora comenta do estigma que é frequente e que Lacerda e Santos (2013) também mencionam de que o aluno surdo chegue ao espaço escolar com conhecimento reduzido e comenta: “eu acho que ele vem com um conhecimento, diferente”, ou seja, não podemos dizer que é reduzido, é algo que muitas vezes não se pausa para pensar que o fato do surdo compreender o mundo através da visão, diferente da maioria, não significa que seu conhecimento seja propriamente reduzido e sim diferente. Continua e fala: “O que é que eu sei que eles são?” se não foi perguntado a eles, se não domina a Língua de Sinais para essa averiguação. Ela ousa ao dizer que “Talvez seja reduzido para mim”, nessa fala ela percebe a necessidade de saber sobre o surdo e consequentemente saber a sua língua para que possa realmente se comunicar e verificar os conhecimentos que ele tem. Termina dizendo “ele tem o conhecimento de mundo dele, que é diferente do meu”, essa fala afirma a necessidade de uma mudança em relação ao que é colocado no texto, o qual a professora refuta. Neste ponto percebemos a relevância da sessão reflexiva que evidencia um conhecimento que antes não

estava presente em falas anteriores, o estudo do texto com que faz que tenha um olhar diferente para o alunado e busque uma forma de proporcionar acesso de qualidade aos conteúdos curriculares. A professora dá continuidade ao seu pensamento da seguinte forma:

Como eu posso chegar a ele, perto? Para saber o que eles sabem mesmo. Fica uma interrogação. Porque assim: eu tenho uma visão de mundo, você tem uma visão de mundo. A gente conversa e num diálogo a gente sabe. Mas eu não tenho. Eu não entendo a linguagem dele. Ele tem o conhecimento de mundo dele. Eu tenho que ir buscar para saber o que ele sabe e o que ele não sabe. O que ele domina e o que ele não domina. Fazendo essa reflexão ficou assim... muito interessante, é interessante mesmo! (Sessão reflexiva sobre metodologia para o ensino de alunos surdos, 23/09/2016).

Ao que parece, a colaboradora ainda não sabe como chegar mais perto para saber o que os alunos surdos sabem, demonstrado na sua fala: “Como eu posso chegar a ele, perto? Para saber o que eles sabem mesmo. Fica uma interrogação.” e ainda comenta que nós os ouvintes ao conversamos, em nossos diálogos deixamos que o outro perceba até onde vai nosso conhecimento, nossa visão de mundo. Na fala da professora é possível ver a conscientização de não rotular um surdo e que é necessário reconstruir quando diz: “Eu não entendo a linguagem dele [...] Eu tenho que ir buscar para saber o que ele sabe e o que ele não sabe. O que ele domina e o que ele não domina.” Anteriormente a colaboradora não se aproximava do surdo e não procurava saber se ele estava acompanhando os conteúdos como os demais alunos, mas agora na sua fala é visto interesse real de mudança, ela quer entender o mundo do aluno surdo. Porém, passa a reconhecer a barreira linguística e percebe que é necessário para exercer o seu papel aprender a Libras, como também se aproximar para entender onde será preciso avançar.

Para aprofundarmos sobre as especificidades do aluno surdo com o objetivo de melhorar o material pedagógico questionamos: “Você acha que a língua portuguesa é fácil para o surdo na hora que ele vai ler o texto?”

Eu acho que não. Porque às vezes não é fácil para gente! Às vezes você está lá lendo e tem que buscar no dicionário, se está na internet, bota lá... e vai procurando o significado. Para ele é difícil. Eu posso dizer que você me deu uma estratégia de um glossário? (Sessão reflexiva sobre metodologia para o ensino de alunos surdos, 23/09/2016).

Se a língua portuguesa é difícil para as pessoas que a possuem como língua natural, as quais desde crianças estão em contato direto através da oralidade e da escuta, a ponto de requerer buscar significados de palavras para maior compreensão, podemos então imaginar o grau de dificuldade para alguém que reconhece o mundo através da visão, possui uma língua

visual com estrutura muito diferente. A Libras, não possui conjugação verbalé impressionante, possuí, segundo Quadros (2004, p.49), parâmetros simultâneos, ou seja, existe “sequencialidade nas línguas orais e simultaneidade nas línguas de sinais”. Enquanto a estrutura da língua portuguesa é sequencial na Língua de Sinais a estrutura se apresenta de forma simultânea e dividida em cinco parâmetros, os quais Perales (2006, p.33) exemplifica cada um com o uso de alguns verbos. O primeiro parâmetro é a Configuração de mão (CM) que é basicamente o formato que a mão deve adotar, seja mão direita, esquerda, ou ambas para articulação de um sinal, o qual pode ser comparado a uma palavra na língua portuguesa. O segundo parâmetro é o movimento (M), é complexo porque pode envolver uma quantidade grande de formas e direções que podem ser movimentos internos, de pulso e direcionais no espaço, porém um sinal pode ter movimento ou não. O terceiro é a Locação (L) ou Ponto de Articulação (PA), onde é articulado o sinal que pode ser no espaço neutro ou encostado a uma parte do corpo. O quarto parâmetro é a Orientação da mão (Or) que por definição é a direção para qual a palma da mão aponta na produção do sinal. O último parâmetro, mas não menos importante, são as Expressões não manuais (ENM) ou Expressão corporal e facial as quais completam o sentido do sinal.

Para amenizar toda a complexidade de entendimento pelo surdo no que diz respeito a língua portuguesa escrita, sugerimos que a professora colaboradora, ao planejar um determinado assunto para os alunos, fizesse um glossário das palavras mais difíceis, no qual explicasse o seu significado ou conceito. Posteriormente a colaboradora explica como faria o glossário:

Uma estratégia para melhorar esta questão da comunicação da nossa linguagem é o uso do glossário. Eu leio o texto e vejo algumas coisas que eles sentem dificuldade [...] eu acho que a minha sensibilidade permite saber o termo simples que ele vai entender e um termo mais digamos assim mais técnico que eu sei, que eu sei, mas eles... (Sessão reflexiva sobre metodologia para o ensino de alunos surdos, 23/09/2016).

Fazer um glossário é importante para os alunos surdos devido a possuírem a língua portuguesa como L2, segunda língua, e por não estar familiarizados com tantas palavras e sinônimos de nossa língua majoritária. Mas, até que ponto apenas a sensibilidade vai sanar essa lacuna? Para alguns assuntos se faz necessário conceituar de forma sucinta e também contextualizar para melhor clareza. No momento a colaboradora ainda não aderiu ao glossário, isso é confirmado quando foi questionada: “Seria uma estratégia que você poderia fazer, mas que no momento ainda não faz?” E ela responde: “Não faço ainda”. Significa que após essa pesquisa existe a possibilidade de mudanças, inclusive, o uso de glossário, mas requererá



esforço devido a ter que analisar cada texto que irá trabalhar com a turma e fazer os glossários correspondentes, contudo, depois do esforço inicial terá um material rico que beneficiará todos os alunos.

Na continuação da reflexão do texto sobre ensino de História abordando diferentes linguagens questionamos: “Essa outra parte, ela vem falando sobre o trabalho com músicas e texto literário. O que você pode trazer para gente do que você refletiu sobre isso?”

É muito interessante o trabalho com música no 3º ano, no 1º ano como é mais a História Antiga e Medieval não entro muito nessa parte, não de músicas. Mas com o 3ª ano já trabalhei com eles, acho que foi o ano passado ou foi o ano retrasado, com músicas, porque é a parte que a gente vê o período da Ditadura Militar, então eu trabalhei com eles. (Sessão reflexiva sobre ensino de História abordando diferentes linguagens, 7/10/2016)

A professora colaboradora já trabalhou em sala de aula com músicas no ensino de História com o 3º ano do Ensino Médio. Ela justifica o porquê não trabalhar com música no 1º ano do Ensino Médio devido a História ensinada ser a Antiga e Medieval. No 3º ano é ensinado sobre o período da Ditadura Militar no (1964-85) no Brasil e há algumas músicas que criticam a política vigente nessa época trazendo possibilidades de reflexões diante dessa historicidade. Continuando a fala da colaboradora, ela diz:

Muitos alunos têm dons artísticos, então eles tocam violão, tocam flauta e outros instrumentos. Eu lancei essa ideia com a turma, dentro do conteúdo que foi o período da Ditadura Militar. E trabalhamos, fizemos uma apresentação com músicas dos cantores que foram exilados na época da Ditadura Militar de 64, que foram exilados. Então, alguns cantaram as músicas de Caetano Veloso, Chico Buarque. E os que não tinham dom de cantar, eles apresentaram a música em forma de jogral, a música na, no caso a letra da música. E cada um foi lendo um trecho da música. A apresentação foi para todas as salas, fizemos ali no pátio da Escola e toda Escola fez parte, pelo menos ouviu a apresentação. (Sessão reflexiva sobre ensino de História abordando diferentes linguagens, 7/10/2016).

Ela comenta que alguns alunos possuem dons artísticos, tocam violão, flauta e outros instrumentos. Devido a isso, a professora propôs que os alunos fizessem uma apresentação musical com as músicas da época de 1964, tempo correspondente a Ditadura Militar, dos cantores que na época foram exilados como Chico Buarque e Caetano Veloso. Como nem todos os alunos possuíam a habilidade de cantar ou tocar um instrumento, a colaboradora montou outra estratégia para que todos os alunos estivessem participando, uma apresentação da letra em forma de jogral. A apresentação foi no pátio da Escola para que toda a Escola pudesse



assistir. Fica uma indagação, caso tivesse um aluno surdo na classe como poderia incluir ele nessa atividade?

A colaboradora também já trabalha com imagens em seus slides e já trabalhou com fotografias cujo tema foi a Segunda Guerra Mundial (1939-45), situação que gerou muita discussão até fazer uma referência à cidade de Natal-RN, ao falar sobre a nossa cidade a professora segue sua fala:

Ligado a isso porque fizemos a aula de campo pela Ribeira, pelo centro histórico e pegamos as fotografias, fizemos o antes e o depois de como era na época da Segunda Guerra e hoje como é que está, muito interessante mesmo, esse é o tipo da aula que acrescenta e muito e fica a vida toda. A memorização, fica, não é? E às vezes quando encontro os alunos eles “professora ainda lembro da aula lá da Ribeira” [...], a parte ruim é a questão da preservação, a preservação dos prédios que vai passando o tempo e não vai existindo uma reconstrução, essa é uma parte difícil porque muitos prédios são particulares e o poder público não tem como interferir. (Sessão reflexiva sobre ensino de História abordando diferentes linguagens, 7/10/2016).

Depois que a discussão chegou a cidade de Natal, fizeram uma aula de campo pelo bairro da Ribeira e pelo centro histórico. Para uma melhor discussão foi pego as fotos antigas desses espaços e comparadas com fotos dos dias atuais. Ela comenta como uma aula de campo marca a vida dos alunos “esse é o tipo de aula que acrescenta e fica a vida toda [...] quando encontro os alunos eles “professora ainda lembro da aula lá da Ribeira”, realmente fica na memória pois ainda lembro das aulas de campo que os meus professores me proporcionaram. É lamentável tantos valores históricos serem malcuidados, como fala a professora “a parte ruim é a questão da preservação, [...] dos prédios que vai passando o tempo e não vai existindo uma reconstrução”. Dando continuidade ao uso de diversas linguagens, a professora colaboradora em seguida exemplifica como trabalhou com a linguagem televisiva:

Com os programas de televisão [...], sempre destaca algumas partes interessantes teve uma parte [...] que falava de Hitler e que nós discutimos muito isso, no terceiro ano que tem mais conteúdo da Segunda Guerra, e que mostrava que Hitler viveu no Brasil, veio para o Brasil, morreu no Brasil, é enterrado também no Brasil [...], então nós vimos esse trecho fizemos essa análise, mas chegamos à conclusão de que cientificamente não existe uma comprovação entendeu, não existe, tá lá, eu tenho a imagem de uma pessoa parecida mas não existe uma comprovação. É interessante para gente que faz essa análise, a questão da pesquisa científica do que é verdadeiro e do que acha, do achismo. (Sessão reflexiva sobre ensino de História abordando diferentes linguagens, 7/10/2016).

A metodologia do professor faz com que alguns direcionamentos para a reflexão tragam novos conhecimentos, como é o caso do documentário televisivo que falava sobre a possibilidade de Adolf Hitler ter morrido no Brasil. Esse documentário foi visto e discutido intensamente e os alunos chegaram à conclusão que “cientificamente não existe comprovação” e, em seguida, entraram no assunto sobre o que é uma pesquisa científica, por isso a conclusão. Mesmo que sejam usados documentários que aparecem na TV ou Internet faz-se necessário verificar se é apenas sensacionalismo ou se sua veracidade é comprovada cientificamente.

Como o texto estudado falava sobre documento e procurando entender como é escolhido o livro didático na Escola da colaboradora, perguntamos: E a respeito do livro didático como documento?

Usamos o livro didático, eu digo usamos porque tem eu e outros professores, então a análise do livro didático para gente adotar a gente se reúne, os três professores da Escola dos três turnos, então a gente faz a análise e vê, segundo a visão da gente né? [...] que leva a reflexão do aluno, as atividades que são desenvolvidas, então analisamos e adotamos, [...]. Tem três nomes de autores que a gente coloca né? E desses três pode vir o que a gente escolheu, no caso o nosso veio [...]. (Sessão reflexiva sobre ensino de História abordando diferentes linguagens, 7/10/2016).

Ela afirma que usa o livro didático de História, a escolha foi feita pelos três professores dos três turnos, procurando um livro que levasse a reflexão do aluno, verificaram as atividades que são desenvolvidas, se tem uma boa abordagem e de acordo com a visão deles, fazem a escolha. O MEC solicita três sugestões de autores, mas o livro enviado pode estar dentre esses ou não. O último livro didático enviado pelo MEC foi o que os professores tinham sugerido. A professora colaboradora comenta “claro que não existe um livro perfeito, não existe, sempre tem um lado que ele vai pro lado crítico e outro não, aí a gente vai trabalhando” praticamente é mais usado o livro didático em sala de aula, porém ela procura fazer as adaptações necessárias para que induza ao aluno a ter uma reflexão crítica contextualizando com os dias atuais, como expressou anteriormente “fazendo um link com o que está acontecendo”.

Em outro momento fizemos a videoformação que consiste em filmar uma aula da professora colaboradora com o objetivo que ela se visse dando aula e pudesse refletir como estava acontecendo suas aulas e se deveria fazer modificações ou não. Questionamos:

**Pesquisadora:** Você acha que está tudo bom? Tem alguma coisa que você percebeu e não percebia em relação a sua aula?

**Colaboradora:** Hum. Não, mais a questão assim do slide poderia ser bem melhor (risos)

**Pesquisadora:** Por que você acha que os slides poderiam ser bem melhores?

**Colaboradora:** Para facilitar a questão de compreensão mesmo.

**Pesquisadora:** Você acha que facilitaria para toda turma?

**Colaboradora:** Para toda a turma com certeza facilitaria. Acho que faltou mais figuras, não é? Faltou mais figuras nesse primeiro momento, porque tinha os textos, tinha umas figuras, mas acho que foram poucas. (Sessão reflexiva videoformação, 18/11/2016).

Mesmo assistindo no vídeo como ministra aula a professora colaboradora não percebeu se tinha algo para melhorar além dos *slides*, focou nos slides os quais necessitavam apenas ter figuras correspondentes ao texto. Instigamos para que prestasse atenção a sua imagem ministrando a aula e procurasse perceber se havia algo que a fizesse refletir e reconstruir a sua prática. Como não disse nada, comentamos que houve um momento que na filmagem da aula, ela deu um aviso importante e virou de costas para a turma, se o aluno surdo fosse tentar ler os lábios não conseguiria, então sugerimos que fizesse um *slide* com os avisos importantes, pois chamaria a atenção do surdo e ele não perderia a informação.

Com o interesse sinalizado pela professora de estudar mapa conceitual, pesquisamos alguns textos sobre o assunto os quais foram apresentados a colaboradora, de todos os textos ela escolheu o de Moreira (1997) cujo tema era “Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa” o qual foi acrescentado para mais uma sessão reflexiva a qual não estava programada anteriormente.

No dia da sessão reflexiva, uma vez que a professora já tinha lido o texto antecipadamente, foi solicitado que falasse sobre a leitura.

A leitura é muito agradável e foi esclarecedora, [...] ele esclarece muitas coisas sobre o mapa conceitual inclusive no início ele diz logo que é diferente de um diagrama, de um diagrama de fluxo [...] Que cada um tem um jeito de fazer o mapa conceitual não existe um mapa certo ou um mapa errado, vai depender também da explicação de cada um tanto do professor como o aluno, que cada um tem uma visão, então vai colocando. Tem que ter palavras chaves e dessas palavras chaves aí vai fazendo a montagem que pode ser com imagens e com palavras, palavras chaves. (Sessão reflexiva sobre Mapa Conceitual, 25/11/2016).

Importante se faz esclarecer alguns aspectos sobre mapas conceituais devido ao fato de que não devem ser confundidos com organogramas ou diagramas de fluxo por exemplo, já que, conforme Moreira (1997, p.1), não implicam sequência, temporalidade ou direcionalidade, nem hierarquias organizacionais ou de poder. Também não podem ser confundidos com mapas mentais que são livres e não se ocupam de relações entre conceitos bem como com quadros

sinópticos que são diagramas classificatórios. “Mapas conceituais não buscam classificar conceitos, mas sim relacioná-los e hierarquiza-los”.

Consiste em uma técnica flexível e, por isso, pode ser usada em diferentes situações e com finalidades variadas. Por isso, o mapa conceitual pode ser usado não só para surdos, mas para ouvintes também. Podendo colocar conceitos e imagens, ou seja, pequenos textos e imagens que irão chamar a atenção do alunado. Criando assim um material pedagógico de grande eficácia para todos os públicos, cada pessoa poderá fazê-lo de acordo com os conceitos que quer abordar e com ênfase ao que se quer transmitir, e o melhor é que não existe um mapa conceitual certo ou errado.

Aparentemente simples e às vezes confundidos com esquemas ou diagramas organizacionais, mapas conceituais são instrumentos que podem levar a profundas modificações na maneira de ensinar, de avaliar e de aprender. Procuram promover a aprendizagem significativa e entram em choque com técnicas voltadas para aprendizagem mecânica. Utilizá-los em toda sua potencialidade implica atribuir novos significados aos conceitos de ensino, aprendizagem e avaliação. (MOREIRA, 1997, p.8-9).

A professora colaboradora se encantou e sua fala demonstra o porquê “acho que a flexibilidade é exatamente por essa questão de cada um, ter uma interpretação e montar o seu mapa”, ele pode ser construído a partir do objetivo que no momento você tem para transmitir, que concepção você quer enfatizar.

#### 4.3 O CONFRONTO OBSERVANDO ÀS NECESSIDADES DO SURDO

Praticamente durante o primeiro semestre o aluno João citado anteriormente pela professora com a fala “acho que não sabe ler” não frequentou a Escola, devido a isso indagamos: “Eu sei que estamos falando do Ensino Médio, não é ensino Fundamental, nem Fundamental I e tal, mas você já teve algum contato com a família? E a Escola? Para entender melhor ou saber o que está acontecendo com ele?” Tendo como resposta:

Que eu saiba não, que eu saiba não. Pode ser que Elisângela ou a direção tenha chamado ou a coordenação, mas que eu saiba não. E por incrível que pareça ele veio hoje, do bimestre todinho eu consegui ver João hoje. Pedro não, Pedro ele vem, ele vem, mas João foi hoje. (2ª entrevista, 09/09/2016)

É impressionante encontrarmos um surdo no Ensino Médio que não sabe ler, que está indo à Escola para socializar-se apenas como cita a colaboradora: “acho que ele vem mais pela

questão da socialização, né? De estar com os meninos da idade dele, [...] porque na parte de aprendizagem... [balança a cabeça negativamente]”. Questionamos então: “Você chegou ... não sei como é que funciona aqui, de chegar a informar “ele não está vindo”. Para ver o que a Escola pode fazer?”

Não sei se a família informa a Escola porque que ele tá faltando e se informa não chega, né? Pelo menos para mim não chega “olha tá faltando por isso, por isso, por isso”. Só sei que ele mora em um lugar de difícil acesso, no final da Ayrton Senna. Ali perto da lagoa do Jequi, não é? Não tem transporte. [...] não sei a questão social da família. Se tem ... são, dinheiro para custear a passagem dele, se ele tem carteira de estudante. Mas tem uns meninos que também moram lá. (2ª entrevista, 09/09/2016)

Apesar de o ano letivo já estar avançado, nesse período não houve nenhuma ação da EEBW no sentido de verificar o motivo das faltas. A colaboradora espera que a família informe à Escola o motivo por que o aluno está faltando, mas, ao mesmo tempo, não fica claro se a professora colaboradora comunicou à coordenação. Essa fala parece indicar que não existe um trabalho em conjunto da equipe da Escola com a família do aluno surdo. Ainda quando se trata de Ensino Médio é preciso ter uma postura diferenciada em relação ao aluno surdo levando à conscientização da família sobre a importância da frequência à Escola. Em contrapartida, a permanência do surdo na Escola não pode ser somente para socialização, mas para um efetivo aprendizado e crescimento cognitivo.

Buscando mais respostas da colaboradora questionamos: “O que mais você viu no texto acrescentou para você? Que fez você refletir? É algo que você já faz ou que não faz?”

Na parte pedagógica, eu pensei que a Libras ia resolver todos os meus problemas, o intérprete no caso, mas percebo que não. Não é só a questão de existir o intérprete que vai resolver todos os problemas do surdo. É necessário existir também toda uma estratégia da minha parte para ele atingir. (Sessão reflexiva sobre metodologia para o ensino de alunos surdos, 23/09/2016).

Muitos profissionais se enganam achando que apenas a Libras na sala de aula resolve toda a questão de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Porém, precisa pensar no material que será usado e a metodologia adequada para esse alunado. Há também uma tendência de o professor querer passar toda a responsabilidade ao intérprete de Libras como se ele tivesse a qualificação adequada para o ensino, vale à pena lembrar que a função do intérprete é distinta da do professor. Ao questionarmos a professora do que ela queria dizer em “atingir” sua resposta foi “a compreensão, o entendimento”, ela continua e comenta que precisa melhorar a

comunicação e para tanto precisa aprender a Libras. Sua fala na sequência resume como o texto a impactou, fez refletir e abriu caminho para a mudança de sua prática.

Eu sei que eu preciso. Eu preciso aprender algo sobre a Língua de Sinais. Eu preciso fazer leituras, preciso fazer leituras. Ninguém vai me ensinar. Eu é que tenho que buscar. Vai me ensinar se eu for buscar. Então eu necessito fazer todo esse trabalho e melhorar também a prática. (Sessão reflexiva sobre metodologia para o ensino de alunos surdos, 23/09/2016).

Existe uma tendência ao comodismo, que a princípio foi demonstrado através da fala pela colaboradora em situações anteriores, esperando ver como as coisas acontecem ou até mesmo não se preocupar com o aprendizado de um ou dois alunos em um universo de tantos outros alunos. Já a fala acima demonstra uma mudança de pensamento quando diz: “Eu é que tenho que buscar”. Todo profissional precisa ter essa consciência que o conhecimento não vai chegar a não ser que você o busque e esteja aberto para novas aprendizagens, novas mudanças de atitude. A sua frase “então eu necessito fazer todo esse trabalho e melhorar também a prática” demonstra que há a conscientização com mudança de pensamento que conseqüentemente caminhará para uma mudança de atitude, situação esperada pela pesquisadora quando optou pela pesquisa colaborativa.

Como o texto aborda outras linguagens questionamos: Conceição, os outros tópicos: História em linguagem quadrinhística, leitura histórica de documentos, textos literários, imagem e movimentos em sala de aula, contextualização de imagens fixas, livro didático como documento. “Eu queria que você me falasse o que trouxe para você de contribuição, o que na sua prática já acontece?”

Na minha prática [...] ainda não trabalhei foi literatura, por incrível que pareça semana passada a professora de literatura estava falando né? Sobre essa questão dela é ensinar literatura e ela sente a falta da História, que ela domina a questão literária, mas ela sabe que tem o contexto histórico e que ela sente falta desse trabalho casado com História e literatura [...], é vinculada a História porque o escritor ele produziu no momento histórico, no momento no caso que ele estava vivendo na época dele, no século dele e tem ali o registro a linguagem dele, a falada, as descrições que ele fazia né? Dos cenários todos que ele imaginava naquela época e que deveria de vez em quando o professor falar alguma coisa disso também, eu falo né? (Sessão reflexiva sobre ensino de História abordando diferentes linguagens, 7/10/2016).

A prática da professora já abrange música, filmes e trechos de filmes, mas a literatura não. Ela comenta sobre uma conversa com a professora de Literatura que acha que seria interessante fazer um trabalho em conjunto, Literatura e História, pois quando um escritor está

escrevendo determinado texto está vivendo um determinado momento histórico e seria bom esse trabalho interdisciplinar. É preciso que não fique apenas em uma conversa, mas seja executado, os professores podem se organizar e fazer uma aula compartilhada.

Para saber se a professora usava mais alguma das linguagens sugeridas no texto e obter um complemento da pergunta anterior, questionamos: “Conceição, em relação à linguagem de quadrinhos e de leitura de documentos como é que você tem trabalhado com isso na sua prática?”

[...] com documentos não, não trabalho, nunca trabalhei com documentos não e a História em quadrinhos também nunca cheguei a trabalhar em produção de História em quadrinhos com os primeiros anos, de primeiro a terceiro ano nunca trabalhei não, mas acho interessante, acrescentaria, aliás tudo acrescenta né? tudo é para acrescentar gostaria realmente de me estruturar para trabalhar com esse material. (Sessão reflexiva sobre ensino de História abordando diferentes linguagens, 7/10/2016).

Há possibilidades de uma boa exploração com documentos podendo até ampliar os conhecimentos em relação a registros de documentos nas diversas situações. A colaboradora não trabalhou com linguagem de quadrinhos que com certeza seria de interesse do alunado por conter mais imagens que no caso atrai não só aos alunos ouvintes, mas principalmente ao surdo.

#### 4.4 RECONSTRUINDO UMA NOVA AÇÃO PEDAGÓGICA

Pensando no desenvolvimento do aluno surdo e na ação da professora colaboradora sentimos a necessidade de questionarmos: “O que poderia acontecer para que realmente João e Pedro também pudessem ter melhor acesso ao conteúdo?”

É, eu acho que teria que ter a intérprete. Era essencial a existência da intérprete dentro de sala de aula para ir indo, então para falar. Então você tá falando, tá expondo conteúdo e eles estarem acompanhando, então isso aí dificulta muito, essa questão que eles não têm intérprete. (2ª entrevista, 09/09/2016).

Realmente é necessária a presença de um intérprete em sala de aula, que de acordo com a legislação em vigor é o meio para garantir o direito de o aluno surdo ter acesso aos conteúdos curriculares através da língua brasileira de sinais. Até o momento em que foi realizada a pesquisa, a Escola se encontrava sem intérprete de Libras, ou seja, um semestre inteiro sem o apoio desse profissional. Esse fato pode ser um dos fatores que expliquem a ausência do aluno na Escola. O ideal para o trabalho com alunos surdos está previsto no Decreto 5.626/05, cada

Escola deve contar com uma equipe composta por professores de português como segunda língua, professores de Libras e intérpretes. Em conjunto, essa equipe, deve dar suporte ao professor da disciplina no planejamento das aulas quanto à escolha adequada de materiais e atividades para o aluno surdo.

Diante do exposto pela colaboradora, perguntamos: Que estratégias metodológicas você pode adotar para que esse conhecimento, que pode ser reduzido ou não, como você falou, venha ser acrescentado, em termos de conteúdos curriculares em sala de aula? Segundo a professora colaboradora:

O texto, ele dá várias estratégias: entre elas vem a questão de trabalhar com textos (apesar de eles terem o livro) acrescentar textos, filmes (filmes não) trechos de filmes, jornais, revistas também. A questão de trabalhar com slides colocando determinados conceitos para minimizar a dificuldade que ele tem. E a minha também porque eu não domino a linguagem. (Sessão reflexiva sobre metodologia para o ensino de alunos surdos, 23/09/2016).

A colaboradora procura se reportar ao texto da sessão reflexiva e ao mesmo tempo faz a reflexão crítica pensando na sua sala de aula quando diz “acrescentar textos (apesar de eles terem o livro)”, aparentemente ela acredita que o livro é suficiente. Quando se refere “filmes (filmes não) trechos de filmes” nesse momento percebe-se que ela não acha interessante passar um filme inteiro devido não dar tempo para uma discussão e sugere trechos de filmes os quais poderão ser trabalhados de forma coerente, para que não seja usado como artifício de preenchimento de tempo de aula. Anteriormente a professora colaboradora pediu orientações de como melhorar os *slides* os quais possuíam imagens, porém faltava uma parte textual sucinta que pudesse estar em consonância com a imagem ou, em algumas delas, uma conceituação. Nessa sessão reflexiva, após a leitura do texto, a professora menciona uma possível mudança quando diz “A questão de trabalhar com slides colocando determinados conceitos para minimizar a dificuldade que ele tem. E a minha também porque eu não domino a linguagem.” Aponta para uma estratégia possível, que o slide ficasse autoexplicativo devido ela não saber a Libras para explicar o conceito.

Dessa maneira, para saber quais mudanças a colaboradora pretendia fazer, questionamos: “Em relação ao que você já faz, a sua prática, seus *slides*. Você acha que ele está suficiente ou você teria que elaborar mais imagens, mais algum conteúdo, mais alguma coisa? Da forma que está é suficiente?” Sua resposta foi rápida.



Não, da forma que está não é suficiente, porque tem o mundo visual dele, que ele precisa. Tem a questão no *slide* eu explicar mais, apesar de não colocar muitos textos. Coloco os pontos essenciais. Esses pontos essenciais eu não posso também colocar só tópicos. Se eu colocar as classes sociais de uma determinada civilização, então eu não posso colocar só o tópico “as classes sociais”, poderia se não existisse o surdo porque aí eu falaria. Mas como tem “ele” em sala de aula, então eu tenho que colocar: classes sociais, colocar as classes e colocar os pontos principais de cada classe, a importância de cada classe para aquela civilização. (Sessão reflexiva sobre metodologia para o ensino de alunos surdos, 23/09/2016).

A professora colaboradora percebeu que o mundo do surdo é visual e que apesar de fazer *slides* pensando nesse aspecto visual se faz necessário adaptações. Geralmente um *slide* é construído com tópicos da aula onde o professor começa a fazer sua explanação sobre determinado assunto, mas se o surdo não escuta a explanação? Então, deve ser colocado um pouco mais do que tópicos, porém não é possível colocar um texto extenso em português. Ela exemplifica sobre o assunto de classes sociais onde fica interessante colocar no *slide* os pontos principais de acordo com a importância dessas classes para a civilização que está sendo estudada. É possível inserir pequenos conceitos, imagens correspondentes e até mesmo um glossário, tendo o cuidado de não deixar o *slide* com uma poluição visual que é inadequada tanto para o surdo quanto para o ouvinte. Para que fique melhor a disposição do *slide* sugiro que seja dividido na vertical, colocando uma imagem do lado esquerdo de quem está olhando e no lado direito o texto correspondente. Também pode ser dividido em parte superior para a imagem e inferior para a língua portuguesa. Porém, a experiência mostra que é mais eficaz o *slide* com divisão na vertical. É preciso que em cada slide esteja escrito o tema, e o subtema ou assunto de que se trata.

Nesse momento, mudamos o foco para averiguar como a colaboradora tinha reconstruído seu pensamento em relação ao intérprete de Libras em sala de aula, questionamos: “O texto fala muito em relação ao intérprete. Você quer falar alguma coisa que acrescentou ou não em relação à visão que você tinha do intérprete?”

**Colaboradora:** Essa questão já falamos, eu pensava que o intérprete ia resolver tudo. Mas não vai resolver tudo.

**Pesquisadora:** Você acha que são dois profissionais que trabalham separadamente?

**Colaboradora:** Não, não tem como trabalhar separadamente. O meu planejamento, a minha aula, eu tenho que mandar para ele, se tivesse né?? Eu tenho que mandar para o intérprete para ele ver o que eu vou falar e para ele ver onde é que ele pode ajudar. Planejando juntos é bem melhor. Pois ele vai dizer é isso aqui, isso aqui. Pode colocar alguma linguagem (sinais), eu ainda não busquei na internet, se tem alguma linguagem (sinais) para colocar lá, uma mãozinha ou, enfim para acrescentar. Que eu vou dar uma olhada para ver se

coloco. (Sessão reflexiva sobre metodologia para o ensino de alunos surdos, 23/09/2016).

Como já falado em outra situação, a professora acreditava que apenas um intérprete em sala de aula resolveria a questão da educação de surdos. Lacerda (2006) chega também a conclusão que não basta ter um intérprete, pois não é ele responsável pelo ensino. Quanto a professora colaboradora, vemos que há uma mudança de pensamento em relação do intérprete resolver o problema da educação do surdo. Também há uma nova mudança de pensamento em entender que é necessário um trabalho em conjunto com o intérprete de Libras, ele precisa ter acesso com antecedência ao conteúdo que vai ser ministrado em sala de aula e ao material didático para que possa adequar melhor sua interpretação e, caso tenha dúvidas sobre conceitos específicos do tema, venha tirar suas dúvidas com o professor da disciplina. Como a professora disse “Planejando juntos é bem melhor. Pois ele vai dizer é isso aqui, isso aqui. Pode colocar alguma linguagem (sinais)” o intérprete participando do planejamento da professora estará à par do conteúdo a ser ministrado como também contribuirá com a experiência dele com a língua visual, poderá sugerir alguns acréscimos nos *slides* ou retiradas para que haja um maior entendimento por parte do aluno surdo. Na fala seguinte “Que eu vou dar uma olhada para ver se coloco”, a professora expressa que, mesmo sem um intérprete em sala de aula, ela vai pesquisar sinais de Libras para serem inseridos em algum contexto dos seus *slides*, vemos que fará um movimento em busca de um material pedagógico mais adequado para seu alunado.

Com o intuito de propiciar uma reflexão sobre o ensino específico de História buscamos um texto para a sessão reflexiva de 7 de outubro de 2016, texto de Azevedo e Lima (2011) cujo título é "Leitura e compreensão do mundo na Educação Básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula". A escolha do texto foi devido a ser voltado ao ensino de História e de fácil entendimento, além de expor sobre as diferentes linguagens que se pode utilizar em sala de aula, podendo proporcionar uma mudança de rotina nas dinâmicas de ensino de História. A princípio solicitamos a professora: “Me fale sobre o texto, o que trouxe para você. O que você pode trazer para a sua prática pedagógica, algumas coisas que você ainda não fazia, mas que achou interessante e que ainda pode reconstruir seu trabalho em sala de aula.”

É... O texto, ele é muito bom, o artigo. Traz várias abordagens. Todas elas ao meu ver, ela contribui, colabora para a melhora de nossa prática, a prática pedagógica. E a iniciação a pesquisa, sem dúvida, é um dos temas que é abordado e que é muito interessante na questão de levar o aluno, e o professor também, a refletir sobre um determinado tema que for dado para ele. Para ele

fazer a pesquisa, faz a reflexão, as comparações também. Comparação em História, isso tem que caminhar junto, porque não é só o passado em si. A gente tem que estar sempre fazendo um link com o que está acontecendo. (Sessão reflexiva sobre ensino de História abordando diferentes linguagens, 7/10/2016)

A colaboradora comenta a relevância do texto, o qual contribui e pode trazer melhoria para a prática pedagógica ao mostrar várias abordagens para o ensino de História em sala de aula. O texto sugere que o aluno pesquise um determinado tema e, conseqüentemente, como fala a professora, “o professor também, a refletir sobre um determinado tema que for dado para ele” faz com que alunos e professores sejam instigados a pesquisar e refletir. Ressalta que sempre é preciso falar do passado, mas contextualizar com o presente “isso tem que caminhar junto, porque não é só o passado em si. Nós temos que estar sempre fazendo um link com o que está acontecendo”, uma aula de História se torna enfadonha quando o professor apenas fala do que aconteceu no passado e não faz essa contextualização referente ao hoje, que é o que faz refletir que os momentos históricos trazem conseqüências atuais como também posteriormente. Na continuidade a colaboradora segue sua fala:

Não pode tá falando por exemplo da História medieval só, a História Medieval o que aconteceu, classes sociais, economia, sociedade e conseqüências, causas e conseqüências. Então tem que ter algum atrativo para ele... Não digo atrativo, mas tem que tá fazendo alguma coisa com... Uma ponte com o que acontece atualmente. Com o que a gente vive na sociedade atual. Se naquela época passou por dificuldades, as classes menos favorecidas passaram por dificuldades, hoje em dia também passa. De maneiras diferentes em épocas diferentes, mas passa. E é interessante ele fazer essa pesquisa para realidade dele e ajuda também na reflexão, para refletir o que está acontecendo. (Sessão reflexiva sobre ensino de História abordando diferentes linguagens, 7/10/2016)

A professora reafirma que é preciso explicar ao aluno comparando os acontecimentos do passado e do presente, para que possa refletir sobre o ocorrido no passado e o que se vive hoje. Continuando sobre as diferentes linguagens indagamos: E de imagens e movimento em sala de aula? Sua resposta foi a seguinte:

Nesse caso aí tem a questão dos vídeos, não é? Que eu trabalho. Vídeos curtos também para acrescentar e também para a gente fazer uma reflexão, não é só o vídeo em si, não é só a História em si, tem que ver a partir da reflexão o que a gente pode estar tirando de bom né? Qual é a crítica que a gente pode estar fazendo entendeu? Qual é a... o que na nossa pretensão pretendemos melhorar né? Interessante, e na parte de imagens: fotografias, com fotografias eu também já trabalhei, o conteúdo era a Segunda Guerra Mundial então pegamos umas... falamos, foi falado, discutimos toda essa questão da Segunda Guerra

e chegamos até Natal e fomos buscar as fotografias da época da Segunda Guerra. (Sessão reflexiva sobre ensino de História abordando diferentes linguagens, 7/10/2016).

Ela trabalha com vídeos, trechos de filmes, documentários e pequenos vídeos que falam de temas específicos. São curtos para que possa fazer uma reflexão com os alunos no mesmo dia. Essa reflexão crítica traz benefícios como menciona a professora “pretendemos melhorar, né?” para que a partir de cada um, possamos aprender com os erros e acertos dos nossos antepassados e tornemos uma sociedade melhor.

Com a finalidade de saber se as sessões reflexivas tinham motivado a uma reconstrução da sua prática perguntamos: Você percebeu que tem algumas coisas que pode melhorar ainda mais? Como sua resposta foi apenas um “É”, a pesquisadora fez a proposta dela trazer um *slide*, de um assunto escolhido por ela, tanto na versão que já usava antes da pesquisa colaborativa e a versão atual para poder observar essa mudança.

Para que a professora confirmasse ou não que a pesquisa fez diferença para que melhorasse o seu trabalho, perguntamos: Com esses textos que temos refletido, conversado e tal. Trará alguma mudança nos seus materiais pedagógicos?

**Colaboradora:** Com certeza, com certeza vai.

**Pesquisadora:** Você vai então melhorar, pensar nos alunos surdos?

**Colaboradora:** Melhorar, exatamente, é nos meninos com certeza, com certeza.

**Pesquisadora:** Você acha que isso vai ser bom só para os surdos?

**Colaboradora:** Não, eu acho que a sala como um todo vai assimilar, entender, vai ser bom para sala. (Sessão reflexiva sobre ensino de História abordando diferentes linguagens, 7/10/2016).

Já no ano seguinte, 2017, quando houve o retorno da sessão reflexiva com o texto de Azevedo (2013) sobre planejamento, procurando saber se já havia uma mudança em relação as práticas da professora colaboradora foi perguntado se quando fazia o seu planejamento levava em consideração as particularidades de alunos surdos.

É, o ano passado eu levava em conta isso, porque tinha um aluno que tinha problemas. No caso ele é total. Aí quando você chegou e quando Magda que é professora de Libras também chegou, as duas chegaram no mesmo ano. Aí eu fui procurando e fui modificando a questão de planejamento, a questão da aula também, mas esse ano não tenho aluno com esse problema. (2ª Sessão reflexiva sobre o texto de planejamento, 5/06/2017).

A professora verbaliza o que muitos professores pensam em relação ao surdo, que tem “problemas”, o que na realidade é um estigma que rotula o surdo. É indispensável relembrar que na realidade o surdo é apenas alguém que se comunica através de outra língua, a Libras e o que precisa é ter alguém que possa falar em sua língua para transmitir os conhecimentos que a Escola propõe. Com a pesquisa colaborativa a professora começou a refletir e vê a necessidade de ir modificando os seus planejamentos para que pudesse alcançar de uma forma mais apropriada o aluno surdo. Ao mesmo tempo em que começou a pesquisa colaborativa a Escola recebeu uma professora de Libras que confirmava à colaboradora tudo que estávamos estudando e refletindo através das sessões reflexivas sobre educação de surdos, Libras e metodologia para o ensino voltado ao aluno surdo. Isso validou ainda mais as reflexões e contribuiu para a mudança de postura da professora colaboradora, tanto no planejamento quanto no dia a dia em sala de aula, demonstrada na sua fala “fui modificando a questão de planejamento, a questão de aula também”. Depois dessa fala questionamos: Minha vinda para fazer a pesquisa colaborativa contribuiu para mudanças em relação ao planejamento pensando no aluno surdo?

Em relação a planejamento pensando no aluno surdo. Aí veio a questão do mapa conceitual, eu estou usando o mapa conceitual. No caso para todos independente de ser surdo que ajuda né? Mas para todos. (2ª Sessão reflexiva sobre o texto de planejamento, 5/06/2017).

Um dos textos de uma sessão reflexiva foi sobre a metodologia para ensino de surdo e uma das estratégias era a utilização do mapa conceitual que posteriormente falaremos sobre ele mais detalhadamente. O interessante é que foi utilizado para toda turma, pois qualquer modificação no material pedagógico que venha melhorar o entendimento do aluno surdo será benéfica para ele e os demais. Com o objetivo de retomar sobre o tema “pesquisa colaborativa” e saber o impacto que causou a professora colaboradora questionamos: Em sua opinião, as sessões reflexivas que realizamos até o momento caracterizaram-se como pesquisa colaborativa e contribuíram para a sua formação como docente? Sua resposta foi muito direta “Caracterizou” com isso perguntamos: E contribuíram para sua formação como docente? Sua resposta foi curta, mas satisfatória “Para formação e para melhoria, para melhoria”. É muito bom escutar que a pesquisa realmente se caracterizou como pesquisa colaborativa e contribuiu para a formação e trouxe melhoria, que é enfatizado duas vezes pela fala da professora. Apesar de não ter seguido exatamente cada passo proposto por Ibiapina (2008) e sim seguido os princípios gerais, é

reconfortante saber que houve uma mudança significativa em relação ao fazer pedagógico da professora colaboradora.

Buscando entender como seria a reconstrução das suas aulas, questionamos: “Pensando em uma turma regular com a presença de alunos surdos, se você fosse ou tivesse que repensar ou refazer algo em suas aulas, com o intuito de melhor atingir os alunos surdos, o que e como você faria, reformularia, modificaria?”

**Colaboradora:** Para atingir os ouvintes e os alunos surdos tem que mudar a estratégia.

**Pesquisadora:** Que mudança?

**Colaboradora:** A gente sabe que ele não está ouvindo, tem que colocar algumas figuras, alguns sinais (Libras) para ele perceber o que é que eu quero dizer e como eu quero atingir ele e como ele vai aprender, qual vai ser o resultado da aprendizagem dele.

**Pesquisadora:** Tem mais alguma coisa que você acha que... Vou modificar isso.

**Colaboradora:** O essencial mesmo era a presença da intérprete. (2ª Sessão reflexiva sobre o texto de planejamento, 5/06/2017).

A pergunta inicial foi o que a professora reformularia, modificaria para que o aluno surdo tenha um melhor acesso aos conteúdos escolares levando em conta as suas particularidades, sua resposta foi “mudar a estratégia”. Que estratégia? Segundo a professora colaboradora “colocar algumas figuras, alguns sinais (Libras)”. Colocar alguns sinais e figuras nos *slides* é algo interessante, mas precisa uma mudança metodológica mais radical e levar em consideração que a língua portuguesa para o surdo é uma segunda língua, de maneira que é necessário adequar a parte escrita com uma linguagem simples e usar um glossário para as palavras cujo entendimento seja mais complexo para o surdo. Infelizmente o surdo tem chegado ao ensino Fundamental e até ao médio, que o caso de desta pesquisa, sem muitas vezes saberem ler devido não ensinarem bem o português escrito para o surdo desde a Educação Infantil.

O último comentário “o essencial mesmo era a presença da intérprete” aponta para a necessidade básica de garantir a comunicação eficaz com o aluno surdo. Não é possível que um surdo tenha uma boa escolaridade no Ensino Médio sem a presença de um intérprete, como vai entender o que o professor está falando se é ensinado utilizando a oralidade? É preciso uma metodologia diferenciada, estratégias eficazes para o ensino do surdo, mas se não houver uma comunicação correta na língua dele nada acontecerá e o surdo estará apenas presente em uma sala de aula excluído do conhecimento. A Constituição do Brasil fala que a educação é um “direito para todos”, será que está sendo respeitado o direito ao surdo de ser instruído através de sua língua? É o intérprete de Libras que trará esse suporte comunicativo. No momento a

Escola não tinha um intérprete de Libras, então questiona-se: O que esses alunos estão aprendendo? Pensam que vão ficar fazendo a leitura labial? Já é comprovado que nem todos os surdos sabem fazer a leitura labial e quando o fazem conseguem captar apenas em torno de 30% das palavras, conforme afirma Reily (2004).

Com base nas entrevistas que fizemos com a colaboradora, detectamos que a mesma não possuía nenhum conhecimento a respeito da Língua do surdo, então escolhemos um texto de Harrison (2013) cujo título é “Apresentando a Língua e suas características”. Após a leitura prévia da colaboradora fizemos a sessão reflexiva sobre o texto e um dos primeiros comentários feitos por ela foi que a Libras não são “gestos e mímicas”, que na verdade é uma língua com toda a complexidade de uma língua oral, a diferença é a modalidade que é visual-espacial, já a nossa é oral auditiva. E que deve ser evitado usar o termo “linguagem” e utilizar “língua”. A Libras para o surdo é considerada uma língua natural Kyle (1999), ou seja, é adquirida de forma natural pelo ser humano, não premeditada e sim como resultado da facilidade inata para a linguagem. Devido à falta de audição a Libras é utilizada pela comunidade surda por muitas gerações. A partir dos estudos de William Stokoe na década de 60, foi comprovado que a Língua de Sinais não era mímica e gestos, mas que possuía a estrutura de uma língua que inclusive utiliza o hemisfério esquerdo do cérebro como as línguas orais.

Para verificar se a professora tinha entendido quais eram as características da Libras solicitamos que ela falasse sobre o que o autor falava sobre essa modalidade diferente. Sua resposta foi a seguinte:

Segundo a autora ela faz uma, faz uma descrição do que seja a Língua de Sinais né? Que ela um a língua produzida... o sinal é produzido com as mãos e precisa do auxílio do corpo e da expressão facial, então é esse conjunto que forma o sinal. (Sessão reflexiva Apresentando a Libras e suas características, 4/11/2016).

O texto para a colaboradora foi muito claro e esclareceu o que é a Língua de Sinais e suas características. É uma língua que usa o sinal de forma simultânea com a expressão facial e corporal. Na produção de um sinal é possível utilizar tanto a mão direita como a esquerda, existem sinais nos quais é necessária a utilização das duas mãos, direita e esquerda. Questionamos a professora: “Desse texto o que foi relevante para você? Contribuiu com mais alguma coisa para sua formação? Você acha que contribuiu vai melhorar alguma coisa da sua prática?”



É o texto é muito interessante, [...] a autora ela descreve [...] a importância das mãos, da expressão facial, [...] como eles não são ouvintes então foi desenvolvida essa língua dos sinais e que ela não é universal, então o americano ele tem a sua maneira de se comunicar no seu idioma, os brasileiros também tem a maneira de se comunicar no nosso idioma, no português, os franceses do mesmo jeito [...] Não é uma linguagem universal. (Sessão reflexiva Apresentando a Libras e suas características, 4/11/2016).

Apesar da pergunta ter sido clara, sua resposta foi apenas o que conseguiu aprender através do texto, podemos dizer que na sua forma de responder está subtendido que contribuiu para sua formação. As falas da professora evidenciam que assimilou bem que a Libras é uma língua que usa as mãos, a expressão corporal e facial; que não é universal e que cada país possui a sua própria Língua de Sinais como por exemplo a Língua de Sinais Francesa, Chilena, Portuguesa, Americana, Argentina, Venezuelana, Peruana, Inglesa, Italiana, entre outras.

Uma das comprovações que a Língua de Sinais é verdadeiramente uma língua é o fato dela ser processada, a nível cerebral, pelo mesmo hemisfério usado para as línguas orais que é o esquerdo. Portanto, não pode ser considerada apenas um conjunto de gestos ou mímicas. Em busca de mais respostas, questionamos a colaboradora: “Conceição, essas coisas que você viu até agora e que a gente está vendo nesse texto. Você já sabia disso? Foi novidade?” Sua resposta foi a seguinte:

É foi novidade, algumas coisas eu já sabia, mas, em relação ao todo do texto foi enriquecedor, essa questão da modalidade do visual, visual-espacial porque as mãos não ficam paradas, elas ficam, os pontos que ela tem, que a mão possui [...] também a questão da expressão facial, corporal também, é tudo um conjunto para facilitar a compreensão do outro e que não existe uma tradução fiel de um texto em português. (Sessão reflexiva sobre o texto Apresentando a Libras e suas características, 4/11/2016).

A Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, não é oral-auditiva e também não é o português sinalizado como muitos pensam, ou seja, o sinal correspondente a cada palavra em uma frase com a estrutura da língua portuguesa. A Libras possui uma estrutura que funciona simultaneamente: o movimento das mãos ou não junto com as expressões faciais e corporais que dão sentido ao que se quer transmitir. Devido essa estrutura ser simultânea, as frases expressas em Língua de Sinais são mais sintéticas na sua extensão em comparação a escrita da língua portuguesa, a colaboradora resume bem em sua fala “um sinal pode resumir um bocado de coisa”.

Para o surdo o ideal é que ele esteja em um ambiente escolar que utilize o bilinguismo segundo o Decreto 5626/05, com a utilização da Libras e o português escrito, porém levando



em consideração que a língua portuguesa para os surdos é uma segunda língua. Algumas pessoas, no senso comum, acreditam que o “bilinguismo” é ensinar o surdo a falar, em contraposição outros acreditam que o surdo não precisa aprender o português por não ser sua língua natural. Esse pode ser um dos motivos pelo qual encontramos nas escolas surdos que não sabem ler, exatamente o que comprovamos nesta oportunidade, um dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio da professora colaboradora não sabe ler. É preciso que o surdo aprenda a língua portuguesa escrita desde a Educação Infantil e tenha no contraturno o reforço da língua portuguesa. É inadmissível que um aluno tenha frequentado uma Escola pelo menos durante 8 anos e chegue ao primeiro ano do Ensino Médio sem saber ler. O que aconteceu? É uma brincadeira de faz de conta?

A colaboradora já tem a consciência que qualquer coisa que modificar para melhor compreensão do surdo, consequentemente os demais serão beneficiados. Ela fala que irá fazer mudanças e em seguida fazemos a pergunta: E qual é a sua proposta? Vai mudar?

**Colaboradora:** (risos). É a proposta seria eu trabalhar com mapa conceitual.

**Pesquisadora:** Você gostou do mapa conceitual?

**Colaboradora:** Adorei.

**Pesquisadora:** Só tem alguns momentos que dá para a gente fazer e outros momentos não dá. Talvez em algumas coisas tenha que ser uma mescla. Pouquinho disso, pouquinho daquilo, um pouquinho daquilo outro. (Sessão reflexiva videoformação, 18/11/2016).

A princípio, a pesquisa colaborativa não tinha a proposta de falar sobre mapa conceitual, mas foi abordado visto que a professora se interessou a partir do texto sobre metodologia de ensino de surdos e cita a possibilidade de trabalhar com surdos com mapa conceitual. Apesar da professora verbalizar seu interesse nos mapas conceituais quase no final das sessões reflexivas, foi aberta a possibilidade de inserir mais uma sessão para abordar o tema.

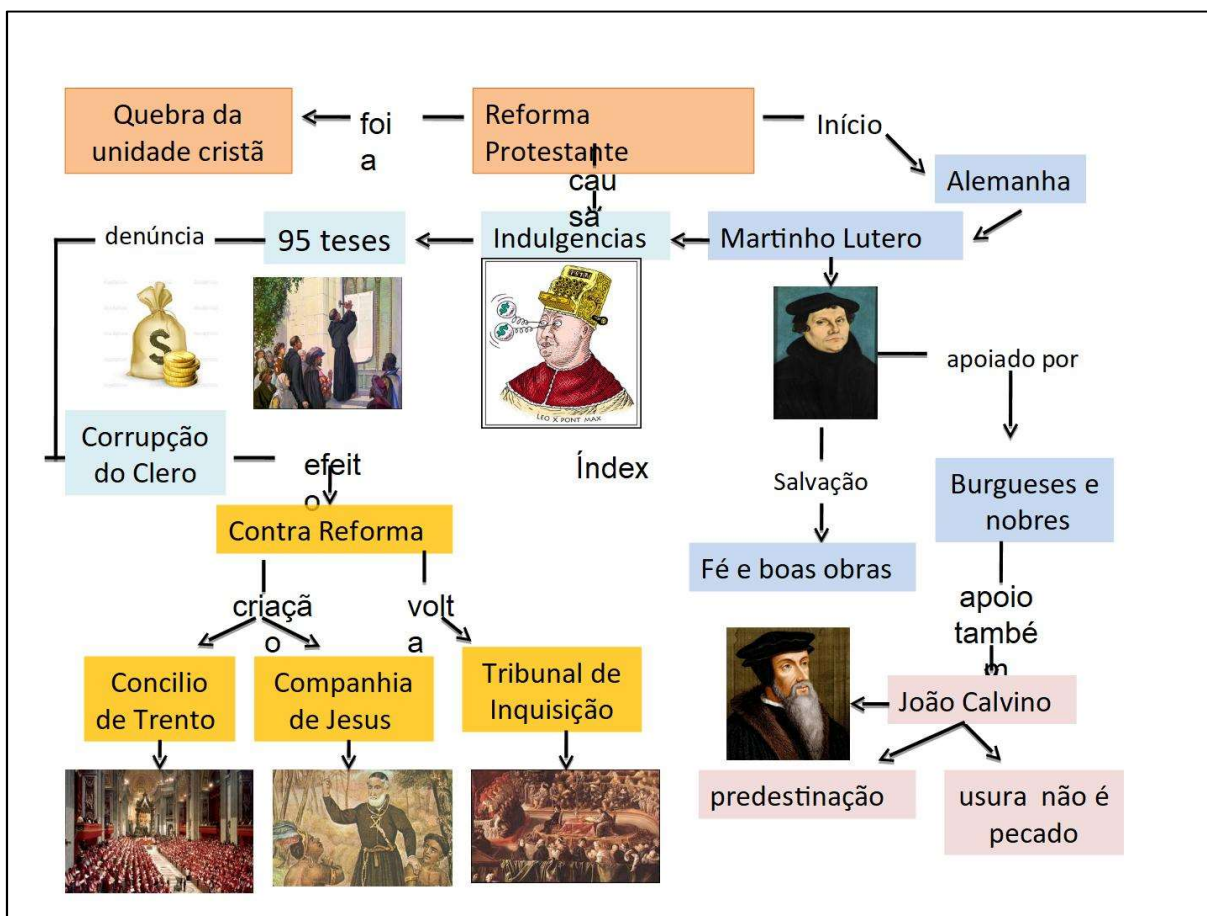
Para aprofundar o conhecimento para a construção de um mapa conceitual, questionamos: O que você viu em relação aos símbolos? Tem que ser bem específico? Quer dizer alguma coisa um quadrado, uma elipse?

Não, não. Independente da forma geométrica como o texto cita bem não tem nada vê, não é? Pode ser um retângulo, um quadrado, uma forma oval, não tem nada a ver. O importante é a relação que você vai fazer com as palavras chaves. (Sessão reflexiva sobre Mapa Conceitual, 25/11/2016).

O mapa conceitual não necessariamente é feito de forma sequencial, com uma cronologia. Sua aparência será de acordo com a visão que o criador desejar, como também não

existe uma forma geométrica padrão a ser usada. Podem ser utilizados retângulos, quadrados, desenhos ovais, dentre outras formas. O importante é a relação que será feita entre os conceitos e as palavras chave. Em seguida, propusemos que a colaboradora fizesse um mapa conceitual de um tema escolhido por ela. Sua escolha foi "A Reforma Protestante" e a Figura 2 mostra o resultado.

Figura 2 – Mapa Conceitual sobre a Reforma Protestante

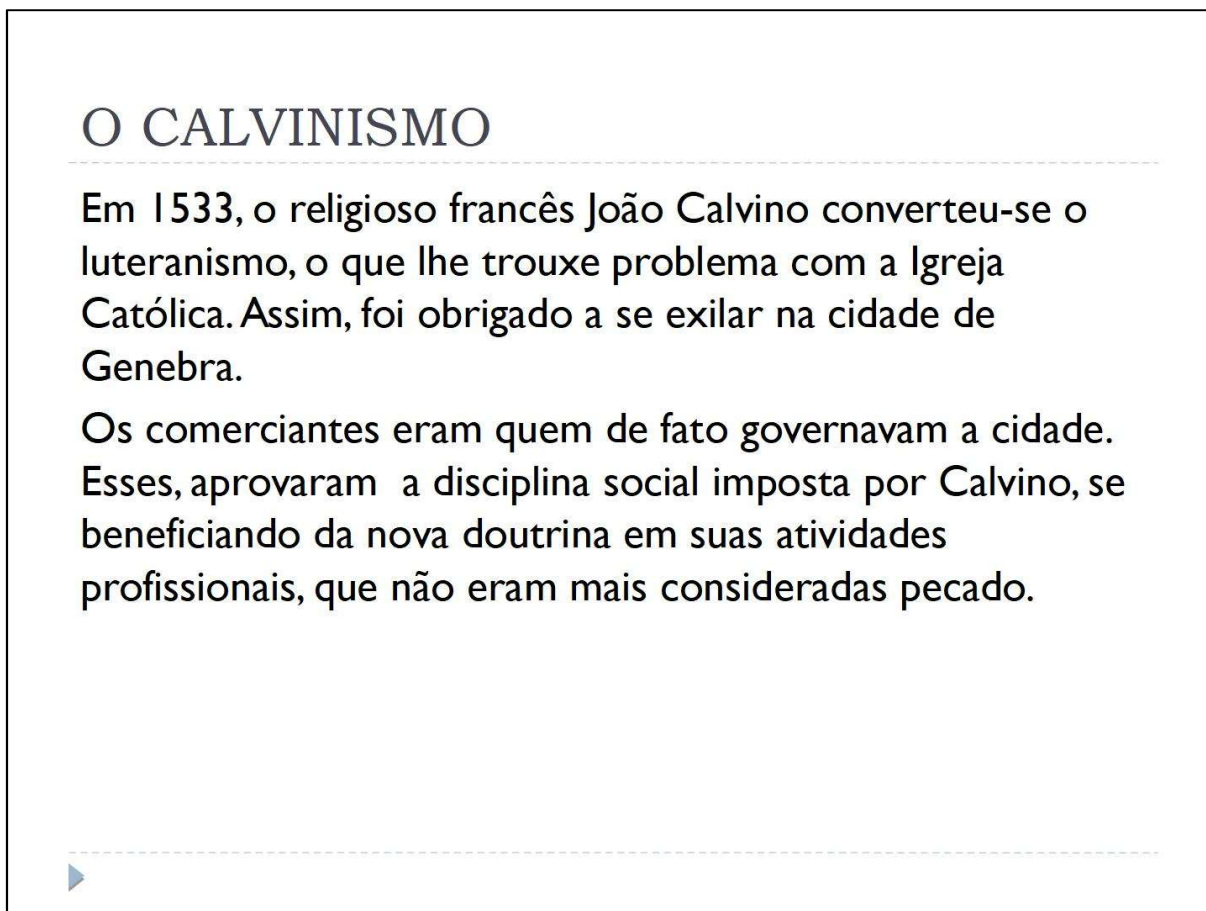


Fonte: Professora colaboradora.

Ela ficou encantada com a possibilidade de levar o mapa conceitual para seus alunos devido poder visualizar seus objetivos de ensino de uma só vez. Porém, é interessante anotar que a professora fez uma adaptação da forma tradicional de construir o mapa conceitual, visto que introduz figuras e associa aos conceitos.

A outra proposta foi que a professora melhorasse um grupo de *slides* com um tema específico, ela escolheu sobre a Reforma Protestante, mostraremos alguns *slides* (Figuras 3 e 4) que ela utilizava antes da participação na pesquisa colaborativa e outros modificados (Figuras 5 e 6) a partir de novos conhecimentos adquiridos através da pesquisa.

Figura 3 – *Slide* sobre o Calvinismo (anterior à pesquisa)



Fonte: Professora colaboradora.

A princípio, verificamos que dos 40 *slides* que a professora desenvolveu para usar em aula, 12 tinham exclusivamente texto. É importante o texto para que o surdo tenha acesso ao conteúdo escrito, porém deve ser mais curto e com linguagem direta. Também o *slide* não deveria ser apenas com tópicos, é necessário um equilíbrio, precisa possuir uma imagem que corresponda ao assunto. Era mais recomendável que o *slide* na Figura 3 tivesse imagens correspondentes ao conteúdo, espaçamento entre linhas de 1,5 além da parte escrita ter uma linguagem simples e direta. Em caso de uma palavra ou termo pouco comum, deverá haver um glossário com o significado e quando necessário colocar um sinônimo mais conhecido. A Figura 4 mostra outro *slide* anterior à pesquisa que era usado na sequência.

O *slide* mostra a imagem de João Calvino, o que é bom, mas a imagem está solta, poderia ter o texto para que o surdo pudesse entender melhor o objetivo da imagem. Enquanto o outro *slide* continha só texto esse possui só imagem, precisa deixar mais claro sua correspondência com o assunto que poderia ter algum texto como referência. Esse texto poderia constar como parágrafo explicativo à direita da imagem ou como legenda, o que não tiraria da imagem o fato

de ser o primeiro elemento a aparecer no slide em uma leitura da esquerda para a direita como faz o surdo. A imagem colorida é interessante, traz uma beleza e chama a atenção do aluno para uma visualização agradável, levando-o a prestar atenção ao texto que deveria estar relacionado a ela.

Figura 4 – *Slide* sobre João Calvino (anterior à pesquisa)



Fonte: Professora colaboradora.

A definição de texto deveria ser bem cuidada. O atendimento a princípios teóricos é importante para que se mantenha a coerência no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, vale a pena, um amparo nas orientações de análise de Burke (2004) que podem partir de diferentes vieses como o iconográfico/iconológico, o psicanalítico, o da História social da arte e o estruturalista ou semiótico. Na sequência são apresentados dois novos *slides* melhorados (Figuras 5 e 6) que correspondem e substituem os anteriores, elaborados pela professora colaboradora depois das sessões reflexivas.

Figura 5 – *Slide* sobre o Calvinismo (modificado)

## O Calvinismo

- João Calvino (francês influenciado por Lutero, radicado na Suíça).
- Teoria da Predestinação Absoluta (trabalho, pureza, cumprimento de deveres e progresso econômico = sinais divinos).
- Apoio da burguesia. – Crescimento do capitalismo (valorização do trabalho e da poupança).



Fonte: Professora colaboradora.

O *slide* da figura 5 aparece melhor do que o anterior. Apesar do fundo colorido, sua cor é suave e não possui poluição visual. Tem o título do assunto, a imagem de João Calvino que não está solta como no *slide* anterior. Possui imagem e texto, porém como é pensado primeiro para ouvintes, inconscientemente foi colocado o texto à esquerda. Ficaria mais interessante se a imagem viesse primeiro, ou seja, estivesse à esquerda e o texto à direita. Esse *slide* poderia ter sido convertido em dois com imagem e texto correspondente e cada frase poderia ter espaçamento de 1,5 entre eles para uma melhor visualização na leitura. Há uma mudança significativa para melhor, o fato do *design* ser lado a lado imagem e texto é extremamente importante para uma melhor compreensão e comparação entre imagem e texto correspondente.

Esse segundo *slide* (Figura 6) introduz conteúdo não apresentado nos anteriores de uma maneira sensivelmente melhor: o fundo do *slide* possui uma cor suave e não apresenta poluição visual, ou seja, marca d'água ou traços de fundo, que não são recomendados. Pode-se usar cores neutras no fundo do *slide*, mas cores lisas sem desenho artístico ou texturas. As imagens estão bem distribuídas com cores suaves e bem realistas. Mostra a imagem e o texto correspondente



cujo o objetivo é ilustrar os lugares mencionados. Apenas a imagem inferior poderia ter um espaçamento maior em relação a superior. Algo que chama a atenção em relação a todas as imagens é a ausência de legendas com identificação de autoria, acervo e datação. São elementos que contribuem para que as imagens não sejam tratadas, apenas como ilustração. O objetivo de fazer um *slide* para uso da disciplina de História deve ser pedagógico, levando ao aluno a uma aprendizagem significativa e não a uma admiração artística de cores e traços. Nesse sentido é que imagens em sala de aula devem ser tratadas como documentos.

Figura 6 – Segundo *slide* sobre o Calvinismo (modificado)

## Outras denominações para os Calvinistas



INGLATERRA = Puritanos



FRANÇA = Huguenotes



ESCOCIA = Presbiterian

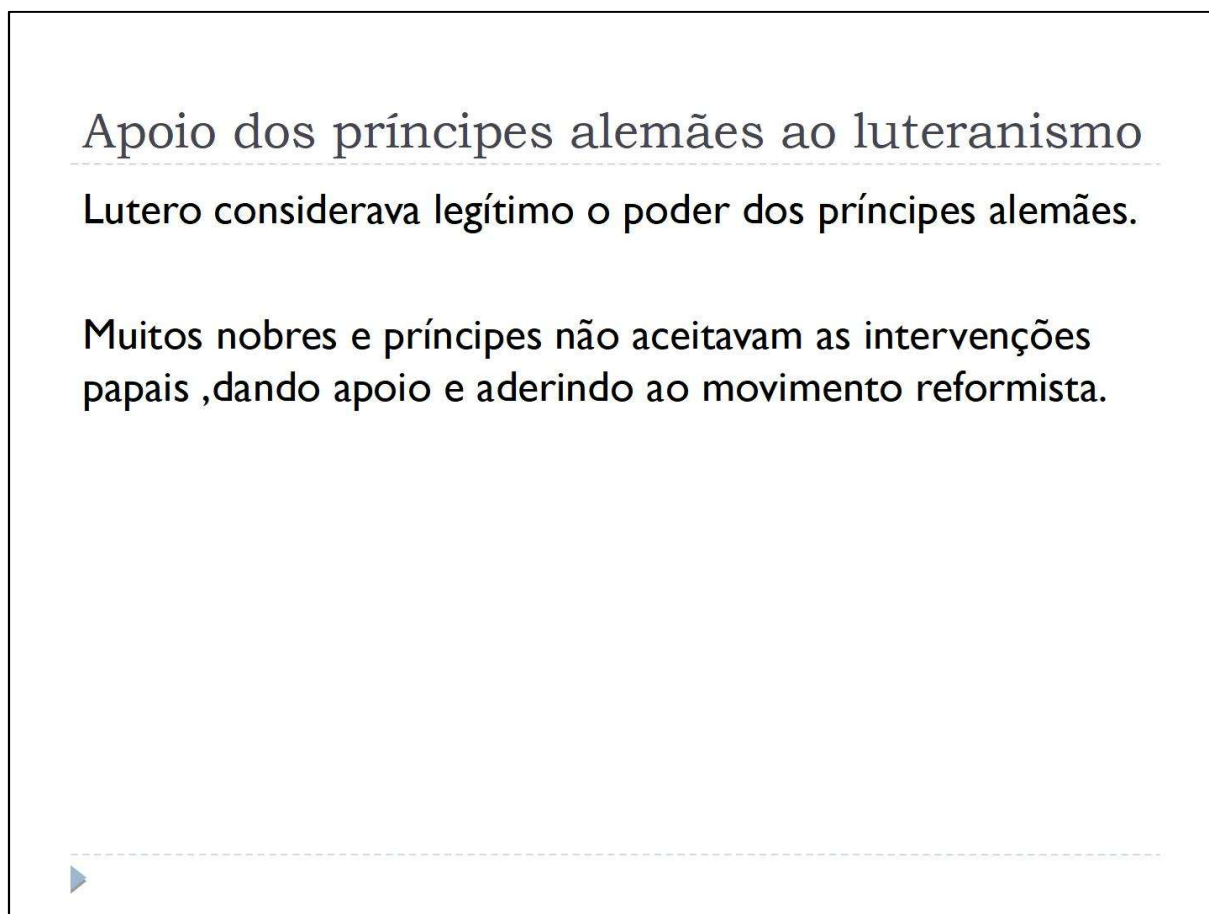
Fonte: Professora colaboradora.

Apresentamos ainda outros *slides* (Figuras 7 e 8) para demonstrar a construção desse tipo de material didático antes e depois das sessões reflexivas realizadas com a professora colaboradora.

Mais um *slide* com apenas texto, reiteramos que é importante o texto para que o surdo tenha acesso ao conteúdo escrito pois vivemos em uma sociedade onde a língua escrita possui grande importância em todas as áreas. Não podemos pensar que pelo fato do surdo possuir uma

língua visual, toda ênfase deve ser voltada à imagem. Precisa sim de um texto mais sintético, não confundindo com apenas tópicos, o surdo precisa também ter interesse no que está sendo proposto no *slide* e entende-lo. Somente texto pode se tornar enfadonho para o surdo devido a língua portuguesa ser sua segunda língua. Outro aspecto Fundamental a ser considerado é que não se deve colocar uma imagem para apenas constar ou para enfeitar, mas precisa estar relacionada com o assunto, ilustrá-lo e acrescentar significado. O *slide* na Figura 7 possui um grande espaço vazio o qual poderia ser melhor utilizado se houvesse uma composição imagem e texto. O espaçamento entre linhas de 1,5 tornaria a visualização e a leitura do texto melhor. Sua escrita ter uma linguagem simples e direta. Em caso de uma palavra ou termo pouco comum, deverá haver um glossário com o significado e quando necessário colocar um sinônimo mais conhecido.

Figura 7 – *Slide* sobre a relação de Lutero com os príncipes (anterior à pesquisa)



Fonte: Professora colaboradora.

A seguir a Figura 8 apresenta o *slide* modificado pela professora colaboradora.

Figura 8 – *Slide* sobre a relação de Lutero com os príncipes (modificado)

## Lutero, nobres e camponeses

- Apoio dos nobres (interessados em terras da Igreja). – Apoio de camponeses (também interessados em terras e no fim dos impostos feudais) – sem reconhecimento de Lutero. – Guerra civil: NOBRES\* (Lutero – apoio ao massacre de camponeses) X CAMPONESES (Thomas Münzer – Anabatistas)



Fonte: Professora colaboradora.

Esse *slide* modificado demonstra que em termos de imagens, há uma mudança significativa embora o texto ainda precise melhorar. Poderia cada imagem estar em *slides* diferentes com os seus textos correspondentes com espaçamento de 1,5 entre linhas. É permitido em alguns casos para melhor compreensão e contextualização mais de uma imagem observando para que não haja uma poluição visual, ou seja, se tornar mais parecido com uma obra artística ao invés de ter a finalidade de levar ao aluno a uma aprendizagem significativa e não a uma admiração artística de cores e traços.

Assim, em relação ao material pedagógico visual (*slides*), podemos afirmar que houve avanços na forma em que são elaborados pela professora colaboradora. A qual, em parceria com o professor de Libras, que pertence ao quadro de profissionais da EEBW, poderá atingir uma maior qualidade no planejamento e elaboração desse material para alcançar as necessidades do alunado surdo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensei em fazer essa pesquisa, tive o desejo de que no decorrer da investigação, já pudesse contribuir efetivamente para uma mudança de postura dos envolvidos, em relação ao alunado surdo. Por isso escolhi uma investigação com o docente que tivesse aluno surdo em sala de aula. O professor pode fazer diferente a partir do momento em que seus conhecimentos são ampliados e, principalmente, se tiver o conhecimento que o planejamento e a metodologia usada para alcançar o surdo usuário da Língua de Sinais, têm suas especificidades.

A escolha pela prática pedagógica especificamente na disciplina de “História” foi devido à sua natureza, a historicidade envolve pessoas, objetos, lugares, documentos os quais todos favorecem o uso de imagens, desenhos, fotos e outros recursos visuais, fundamentais para o trabalho com o alunado surdo que apreende o mundo através da visão. Porém, não significa que apenas se preocupar com questões imagéticas irá atender às necessidades específicas do surdo, além da imagem é preciso uma metodologia adequada e dar oportunidade ao surdo de adquirir os conteúdos escolares através da Língua de Sinais, que no nosso país é a Libras.

Todos temos direitos iguais, mas às vezes parece que é só na letra da lei. Este seria o caso da educação de surdos, visto que faltaria uma mudança de postura para que o direito de aprender com qualidade e não apenas de frequentar uma escola, seja minimamente concretizado. A presente pesquisa buscou contribuir para essa mudança ao estabelecer como seu objetivo compreender o processo de planejamento do professor de História atuante em uma turma regular com a presença de aluno surdo e analisar se os materiais didáticos usados ou produzidos pelo professor de História atendia às necessidades do aluno surdo inserido em turma de alunos ouvintes.

Esta pesquisa faz parte de uma trajetória iniciada no final da década de 1980 quando comecei a me envolver em um trabalho voluntário com surdos. Com o passar dos anos essa experiência me instigou a chegar ao momento atual de investigação. Neste trabalho, foram apresentados resultados de pesquisas com surdos usuários da Língua de Sinais que relatam a dificuldade de leitura e escrita em língua portuguesa. Outros trabalhos mostram que o surdo necessita também do ensino da língua portuguesa como segunda língua – L2, da Educação Infantil até o ensino superior. Deve-se evitar a postura simplista que se baseia no fato do surdo se comunicar e aprender principalmente pelo canal visual para defender como solução o simples uso de imagens e a presença de um intérprete que traduza para eles. Os defensores dessa postura esquecem que os surdos vivem inseridos em uma sociedade ouvinte que utiliza a língua

portuguesa, o próprio Decreto Federal 5.626/05 diz “A Língua Brasileira de Sinais-Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Portanto, se faz necessária uma visão integral das necessidades educacionais do aluno surdo que fundamente a prática do docente que se inicia com o devido planejamento.

Com o intuito de melhorar a prática pedagógica do professor de História com aluno surdo, foi escolhida para esta investigação a metodologia colaborativa por incentivar a reflexão do professor sobre sua própria prática e, ao mesmo tempo, proporcionar contato com textos relativos a necessidades de formação. Nesta pesquisa, essas lacunas foram percebidas através das entrevistas. Havia a necessidade de a professora conhecer a metodologia para ensino de surdos e sobre a língua brasileira de sinais. Na realidade, a professora colaboradora desta pesquisa nunca tinha tido um aluno surdo e nem tinha feito estudos relacionados à educação dos mesmos, por esse motivo um dos estudos que fizemos foi sobre estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. A partir do estudo do texto a professora percebeu que estava muito distante das especificidades do aluno surdo, expressou sua disposição de mudar algumas práticas e ainda comentou que isso não iria se refletir como melhoria apenas para o alunado surdo, mas que beneficiaria também aos alunos ouvintes. Essa reflexão sobre sua própria prática, percebendo as fragilidades que possuía, trouxe muita satisfação para mim, pois a professora começou a ter um outro olhar em relação ao aluno surdo. Isso ficou cristalizado quando a professora colaboradora mencionou que o surdo não tem um “conhecimento reduzido e sim um conhecimento de mundo diferente”.

Depois do estudo sobre a metodologia de ensino de alunos surdos, a professora colaboradora compreendeu que o fato de usar *slides* com imagens e textos curtos com uma linguagem simples, ajuda na apreensão das informações por parte do aluno surdo. Antes de participar da pesquisa ela elaborava os *slides* apenas com tópicos, como se faz para os ouvintes com a explicação do conteúdo feito usando a oralidade. Depois das sessões reflexivas a professora começou a mudar a forma de colocar as imagens e seus respectivos textos. O surdo precisa entender os conteúdos, uma boa construção desses *slides* com certeza contribui para tanto. Também na parte escrita da língua portuguesa é preciso levar em consideração que, para o surdo, constitui uma segunda língua (L2) e por isso deve-se usar textos curtos e uma linguagem clara e simples. Devido ser a língua portuguesa ser L2, é importante que em cada tema a ser ensinado em sala de aula, seja feito um glossário com os significados, sinônimos correspondentes e até mesmo algumas palavras tenham o seu conceito contextualizado. Dessa forma, possibilitará um melhor entendimento do surdo ao ler o texto.

Nós, ouvintes usuários da língua portuguesa como língua materna, muitas vezes precisamos recorrer a um dicionário! Imagine-se então uma pessoa cuja língua é visual-espacial, a qual possui uma estrutura gramatical diferente da nossa e ainda essa diferença ser mais marcante por não haver conjugação verbal. Nesse sentido, era também importante que a professora colaboradora adquirisse noções básicas da língua do surdo, assim, foi estudado o texto de Harrison (2013) que fez a professora entender que a Libras é verdadeiramente uma língua e que é possível uma comunicação ampla e eficaz desde assuntos que envolvem tanto o concreto quanto ao abstrato. Em consequência disso, começou a buscar aprender a Língua de Sinais como também buscar o acesso comunicativo e educativo para o surdo no ambiente escolar. Essa mudança foi significativa, pois nem todo surdo sabe leitura labial. Alguns profissionais se acomodam achando que os surdos fazem a leitura labial e até acreditam que os surdos que usam um aparelho auditivo, escutam o que está sendo ensinado igual aos ouvintes.

O que é preciso superar na educação com alunos surdos são as posições de indiferença e de conformismo diante dos problemas encontrados na escola. Pode acontecer que o professor na escola não esteja pronto para atuar com esse alunado, mas é preciso ser um professor que constantemente reflita sobre sua prática, que perceba as lacunas que devem ser preenchidas e busque soluções para que sejam sanadas, tornando-se capaz de superar os próprios limites. O profissional não pode se sentir satisfeito com pequenos avanços, geralmente no aspecto da socialização dentro da escola. Existe espaço para sermos mais ambiciosos quanto aos resultados esperados com os alunos surdos. O acesso aos conteúdos curriculares (conhecimento de mundo e específico) não acontece devido à falta de professores preparados para uma metodologia diferenciada já que o alunado surdo apreende o mundo através da visão e possui uma língua cuja estrutura é diferente da língua portuguesa.

É necessário repensar como construir nossa prática profissional da docência diante desse desafio. As Escolas devem repensar seus projetos educacionais diante do alunado surdo usuário da Libras, intensificando o ensino da língua portuguesa como segunda língua desde a Educação Infantil. Ainda existe um longo caminho para implementar em todas as Escolas com surdos a equipe de profissionais prevista no Decreto Federal 5.626/05: professor de Libras, professor de português para surdo, além do intérprete de Libras, que irão trabalhar junto com o professor de cada disciplina específica, dentre eles o professor de História. O que vai além do AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Quando começamos uma pesquisa temos muitas expectativas, mas não sabemos realmente se serão alcançadas. Neste caso, frente à realidade de um aluno surdo que frequenta uma Escola e não tem acesso aos conteúdos de História como os demais, concluo esta pesquisa

com a certeza de ter contribuído para mudanças na prática pedagógica da professora colaboradora e com a esperança que este trabalho possa inspirar melhorias de ensino para os surdos também em outros espaços e em outras Escolas. Finalizo relatando que o processo de pesquisa colaborativa foi muito rico para mim como pesquisadora e contribui para mudanças na minha prática docente também, como é o caso de ampliar o uso de mapas conceituais no ensino de Libras no nível superior, mas, principalmente, na compreensão do desafio real que os meus atuais alunos e futuros professores de História e das outras áreas terão que enfrentar fazendo uso de um bom planejamento e de metodologias adequadas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Andréa Oliveira; FONSECA, Maria da Conceição Vinciprova. Libras: a inclusão de surdos na escola regular. **Revista Práxis**, ano V, nº 9, junho de 2013.
- AZEVEDO, Crislane B. de. A renovação dos conteúdos e métodos da História ensinada. **Revista Percursos**. v. 11, n. 2, p. 7-27, Dossiê: Ensino de História, Florianópolis, UDESC/FACED, Jul.Dez. 2010.
- AZEVEDO, Crislane B. de. Planejamento docente na aula de História: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 14 (jan. – jun. 2013), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2013. p. 3-28. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: 25 de Abril de 2016.
- AZEVEDO, Crislane B. de; LIMA, Aline Cristina da S. Leitura e compreensão do mundo na Educação Básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro**. Joaçaba, v. 36, n. 1, p.55-80, jan./jun-2011.
- AZEVEDO, Crislane B.; STAMATTO, Maria Inês S. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de História no Brasil. **Antíteses**, Londrina, v. 3, p. 703-728, n. 2010.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 15ed. São Paulo: brasiliense, 2000.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação do Surdos**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BURKE, P. **Testemunha ocular: História e imagem**. Bauru: Edusc, 2004.
- CAIMI, Flavia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Dossiê Tempo**. v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2006.
- CASTRO, Amélia D. de; CARVALHO, Anna Maria P. de. **Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; ASPILICUETA, Patrícia; LEITE, Carla Delani. Escolarização de pessoas surdas na escola regular: explorando aspectos da comunicação na inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, nº 2, p.169-176, jul-dez, 2009.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 11ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DORZIAT, A. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 183-198, novembro/1999.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva G. **Ensinar e aprender História**: formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Alínea, 2009.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, Amelia D. de.; CARVALHO, Anna Maria P. de. (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola Fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2012, p. 125-141.

GOMES, Silvania M. de O. **Iconografia**: imagens, interpretações e novas abordagens no ensino de História. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol. 12, no. 3, Marília Sept./Dec. 2006.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Apresentando a Língua e suas características. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; SANTOS, Lara Ferreira dos.(Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?**: introdução à Libras e educação de surdos. In: São Carlos: EdUFSCr, 2013. p. 27-36.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M.; TELES, F. P. A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional. **Diversa**. Ano2, n.3, jan./jun. 2009.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

KYLE, J. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. (Reimpressão). São Paulo: EPU, 2012.

YOKOYAMA, L. Reflexões sobre o ensino de História para alunos surdos. **ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História** – Londrina, 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; SANTOS, Lara Ferreira dos.; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias Metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; SANTOS, Lara Ferreira dos.(Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?:** introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCr, 2013. p. 185-200.

LEÃO, G.; SOFIATO, C.; OLIVEIRA, M. A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 22(1):51-63, jan./abr., 2017.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [36], p. 69-90, mai-ago, 2010.

LORENZETTI, Maria Lucia. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 521-528, set-dez, 2003.

MENDES, Ana Quelle Silva; FIGUEIREDO, Fernanda; RIBEIRO, Antônio Carlos. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. **Revista de Iniciação Científica-RIC**, Cairu, v.2, n.2, p. 33-46, jun, 2015.

MENEZES, Marlo Magno Gomes de. Ensinar História: o papel do professor nas representações dos alunos sobre a História. **Revista Fazendo História**, ano II, edição III, 2009.

MESQUITA, Vanda; SILVA, Ana Cristina. A exclusão do incluído: a busca pelo equilíbrio. **Revista Fazendo História**. ano II, edição III, 2009.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Instituto de Física da UFRGS, 1997. p. 87-95. Disponível em:  
<[http://www.if.ufrgs.br/public/tapf/v24\\_n6\\_moreira\\_.pdf](http://www.if.ufrgs.br/public/tapf/v24_n6_moreira_.pdf)>. Acesso em: novembro de 2016.

NEVES, G. Ensino de História para alunos surdos de Ensino Médio: desafios e possibilidades. In: **IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, 26 a 29 de outubro de 2009. Puc-PR.

NOVAES, Rosecléa Gotardo; TRUGILLO, Edneuzza Alves. O aluno surdo no contexto do ensino regular. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 2, p. 210-219, ago-dez, 2011.

OLIVA, Terezinha Alves de. Ensino de História, conhecimento historio e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 6/7, p. 119-130, Janeiro-Dezembro/2000/2001.

OLIVEIRA, Diana F. **O uso da aula expositiva no ensino de História na Educação Básica**. Monografia [Graduação em História]. Natal, 2011, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PERALES, Heloísa Lima. **O Ensino da Língua de Sinais na Educação Infantil**. Natal, 2006. 99 p. Monografia (trabalho de conclusão de curso). Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PERALES, Heloisa Lima. Língua de Sinais: o surdo como leitor de uma segunda língua. In: ALBINO, I. B.; SILVA, J. E. F. da; OLIVEIRA, L. N. de S. (orgs.). **A muitas mãos: contribuição aos estudos surdos**. Natal, RN: EDUFRN, 2016, p. 65-76.

PEREIRA, C. Ensino De História Para Surdos: Práticas Educacionais Em Escola Pública De Educação Bilíngue. In: EBR – **Educação Básica Revista**, vol.3, n.1, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

RIJO, Marcos Giovane de Quevedo. **A inclusão de alunos surdos nas escolas públicas de Passo Fundo**. (trabalho de especialização). Cuiabá-MT, 2009.

SOUZA, Viana, Felipe. **A prática docente e o uso da imagem**: estudo de caso de um professor de História. 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da UFPE, Recife.

SPENASSATO, Débora; GIARETA, Mariane Keipp. Inclusão de alunos surdos no ensino regular: investigação das propostas Didático-Metodológicas desenvolvidas por professores de Matemática no Ensino Médio da EENAV. Encontro Gaúcho de Educação Matemática, 10. **Anais**, Ijuí-RS, 2 a 5 de junho de 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.13, jan/fev/mar/abr. 2000, p.5-24.

TENOR, Ana Claudia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, 2008.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993



**APÊNDICE A – Modelo de Informativo da Pesquisa recebido pela Direção da Escola e a professora colaboradora**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Linha de Pesquisa: Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas

INFORMATIVO DE PESQUISA

Mestranda: Heloisa Lima Perales

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Barbosa de Azevedo

O presente texto tem como objetivo apresentar à Escola Berilo Wanderley e à professora do 1º ano do Ensino Médio a pesquisa que pretendemos desenvolver junto ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Esta pesquisa consiste na elaboração de uma dissertação de mestrado sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Cristiane Barbosa de Azevedo, com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas do professor de História em turma regular com a presença do aluno surdo.

A pesquisa pretende contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino básico, em particular no ensino de História, buscar novas práticas que tornem real a garantia de acesso à educação de qualidade para todos.

Pretendemos responder a seguinte questão:

- Que práticas pedagógicas favorecem o processo de aprendizagem em História do aluno surdo inserido em turma regular?

O nosso objetivo geral é:

- Compreender as práticas pedagógicas do professor de História em turma regular com a presença do aluno surdo.

Para isso será necessário entender o processo de planejamento adotado pelo professor de História, analisar o uso de recursos visuais e a produção de material didático e descrever como se dá o uso da língua de sinais dentro da sala de aula como meio de comunicação primordial do aluno surdo.

Para fins desta pesquisa escolheu-se o conceito de reflexão e a operacionalização dessa será baseada nas quatro ações descritas por Ibiapina (2008): a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução.

Durante todo esse processo o papel do pesquisador é servir como interlocutor que fomenta a reflexão, colaborando para criar um ambiente propício às mudanças baseadas na reflexão crítica.

O papel do professor, por sua vez, é colaborar com o pesquisador participando do processo de forma que fiquem evidentes e sejam compreendidos os interesses subjacentes na prática do docente.

Os procedimentos metodológicos previstos nesta pesquisa são: entrevistas, vídeo-formação e sessões reflexivas.

Atenciosamente,

Heloisa Lima Perales

**APÊNDICE B – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu ....., RG nº .....,  
subscrita, concordo em participar da pesquisa de Mestrado em Educação, do Programa de Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, da aluna e pesquisadora Heloisa Lima Perales,  
intitulada: *Práticas pedagógicas do professor de História de Ensino Médio em turma regular com a  
presença de aluno surdo*.

Tenho pleno conhecimento das informações que li no Informativo de Pesquisa sobre o projeto.  
Discuti com a pesquisadora sobre a minha decisão de participar, os objetivos da pesquisa, os  
procedimentos a serem realizados (gravação de voz ou vídeo, uso de materiais didáticos usados em sala  
de aula), os desafios de uma pesquisa colaborativa (reflexão e reconstrução da prática), bem como, sobre  
as garantias de esclarecimentos permanentes e de que os materiais obtidos serão utilizados somente em  
trabalhos acadêmicos, com divulgação somente como dissertação de mestrado ou outros trabalhos  
científicos. Compreendi também que minha participação é isenta de despesas.

Nesses termos, expressei meu consentimento livre e esclarecido de participar voluntariamente  
da referida pesquisa e poderei retirar este consentimento a qualquer momento, sem acarretar nenhuma  
penalidade ou prejuízo pessoal. Compete-me apenas informar, com antecedência, à pesquisadora sobre  
a minha decisão.

Assinatura da professora colaboradora

Assinatura da pesquisadora

## **APÊNDICE C – Transcrições**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO

### **TRANSCRIÇÃO DAS FILMAGENS DA PESQUISA DE MESTRADO**

#### **Caminhada em rumo a profissão de professora de História**

**Feita dia 5 de setembro de 2016**

##### **Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 1) 6' 26"**

Ok Conceição. Eu vou estar gravando. Então você pode ficar à vontade e a ideia é que você fale da sua trajetória de vida e fale da sua trajetória profissional.

##### **Professora colaboradora**

Meu nome é Maria da Conceição Cunha, eu nasci em Macau, cidade do interior do Rio Grande do Norte, vivi nessa cidade até uns 10 anos, sou a sétima filha de uma família grande. Minha mãe, ela ficou viúva logo cedo e no ano em que eu nasci meu pai morreu, quando completei 10 anos viemos morar em Natal, porque tínhamos meus irmãos mais velhos e eles precisavam estudar. Porque em Macau existia poucas perspectivas de emprego depois que eles concluíssem os estudos. Veio logo meu irmão para estudar na ETFERN, hoje em dia o IFRN, e aí começamos a estudar aqui.

Minha formação foi toda em escola pública, nunca estudei em escola particular. Quando conclui o Ensino Médio na ETFERN, hoje IFRN, fiz o curso de mecânica. Depois fiz vestibular para História na UFRN, paralelo ao curso de História eu iniciei o curso de magistério na Escola Estadual Berilo Wanderley, fiz magistério aqui, fiz os 3 anos normais, porque a carga horária da ETFERN não era mesmo compatível com a carga horária do Berilo Wanderley, porque lá a gente via matéria durante 6 meses, então aula de química só tinha 6 meses e aí eu tive que fazer tudo de novo.

Antes de eu terminar a universidade eu já tinha terminado aqui o magistério. Por que eu fiz isso? Porque quando eu terminasse o curso de História, eu ia fazer concurso para professor e as vagas oferecidas para professor do Estado de História eram muito poucas. Eram 10 vagas, 15 vagas e nesse universo eu pensei: “já que eu estou no magistério, já que estou na universidade fazendo História, vou fazer magistério, quando terminar eu faço concurso” que as vagas são, a concorrência era bem menor, que na época eram oferecidas 200 vagas, 100 vagas para o cargo de professor do Fundamental I. No ano em que eu terminei o magistério, lançou, o Estado lançou o edital do concurso para professor, eu me inscrevi e passei e comecei a trabalhar na Escola Imperial Marinheiro, no Bairro Nordeste. Trabalhei lá só por um ano e pedi transferência para a Escola Estadual Berilo Wanderley.

#### **Entrevista com Conceição**

**Feita dia 9 de setembro**

##### **Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 1) 1' 18"**

Conceição, o que levou você escolher a História para cursar?

**Professora colaboradora**

Eu sempre identifiquei com essa matéria. Quando eu estudava sempre tirava notas boas em História, gostava mesmo, e na época do vestibular tinha um programa que eles davam, um programa com todos os cursos e quando eu olhava para área biomédica, olhava para as outras áreas e via História eu digo “eu vou fazer História, eu vou fazer História” e aí eu escolhi História.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você já gostava de História? Você já pensava nisso?

**Professora colaboradora**

Eu gostava, eu gostava de História, exatamente, já pensava nisso.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 2) 1’ 31”**

Você fez algum curso em relação a Libras ou até mesmo fez algum estudo? Alguma leitura em relação à educação de surdos ou a língua dele ou a cultura?

**Professora colaboradora**

Não, nunca fiz, nunca fiz nenhum curso não.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Procurou ler alguma coisa tentar ver alguma coisa?

**Professora colaboradora**

Não, não procurei não, a única coisa que eu faço, assim como existe uma dificuldade, passei a fazer a preparação da aula com slides para exatamente diminuir essa... Para não ficar na leitura porque leitura ele não vai ouvir e eu colocando os slides então ele vê as figuras e o texto, lê o texto então eu tento amenizar isso. Já vi vídeo também com legenda, um vídeo que eu tenho, inclusive eu passei para você, só que ele está sem legenda. Em casa eu consigo ver com legenda, mas eu não consigo gravar. Aqui eu já pedi a menina que toma conta aqui, mas ela não consegue gravar aqui com legenda não aparece. Aí seria maravilhoso se tivesse né?

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 3) 4’ 28”**

Como você vê a experiência de você estar dando aula de História aqui no Berilo?

**Professora colaboradora**

A minha experiência no caso a questão pessoal ou a questão com os alunos?

**Professora colaboradora pesquisadora**

Pessoal, com os alunos, você pode abordar os dois.

**Professora colaboradora**

Não, eu gosto, eu gosto né? Porque assim, os meninos são muito bons. Tem problemas assim como todas as escolas tem, mas eles são bons. Um trabalho que a gente passa eles fazem, uma apresentação de teatro caso tenha. Então eles se envolvem, eles têm uma resposta muito boa. Apesar de como eu pego o 1º ano eles vêm muito com aqueles hábitos do 8º ano, 8º não, digo 9º ano de não querer aparecer, uma timidez. Então quando eu passo apresentação de trabalho é para quebrar essa timidez, também para se familiarizar mais com o conteúdo né? Em estudar, em pesquisar.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Me fale um pouco...Vejo que você tem aluno surdo em sala de aula? Eu queria que você falasse um pouco em relação a ter esse aluno surdo em sala de aula. Fale um pouco também dele, se você está tendo problemas, como é que está sendo abordados os conteúdos para ele, se está tendo dificuldade.

**Professora colaboradora**

A dificuldade dele. Eu tenho 2 alunos, 2 alunos que tem problema de audição. É... é difícil saber a dificuldade dele exatamente, porque não chegam para tirar dúvidas não, tem um que eu acho que não sabe ler. Já chegou com essa deficiência na leitura e o outro não o outro já é mais... ele faz leitura labial, mas eu acho que ainda tem dificuldades e a minha experiência em relação a outros alunos com esse mesmo problema: não tenho nenhuma. Eu, eu do tempo que trabalho nunca tive alunos com problemas de audição. No caso deles eu creio que é total, nunca tive, é a primeira vez que eu estou tendo esse, alunos desse jeito né? Com problemas na audição.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Quem são eles Conceição?

**Professora colaboradora**

Eu posso dizer o nome?

**Professora colaboradora pesquisadora**

Pode.

**Professora colaboradora**

Sim, “Pedro” e “João”. O “Pedro” ele faz a leitura labial, “João” eu creio que ele não faz e é “João” que tem mais problemas inclusive na leitura ele não consegue.

**Professora colaboradora**

“João” que eu acho que tem problemas sérios na questão da leitura da aprendizagem. “Pedro” eu acho que ainda chega alguma coisa na questão da aprendizagem.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Eles usam língua de sinais?

**Professora colaboradora**

Eu nunca vi “Pedro” usar nada e “João” usa. Porque os meninos sabem que ele tem problema de audição e “Pedro”, eu nunca percebi que alguém sabe que ele tem problema de audição porque como ele faz a leitura labial ele disfarça. Entendeu? Nesse disfarce os meninos se talvez pensem que tem alguma coisa. Eu também nunca perguntei a ninguém da sala se ele tem problema entendeu?! Para não expor já que ele não quer também não vou ficar perguntando e dizendo que ele tem um problema. Agora “João” não, ele faz a linguagem, bate assim nos meninos, os meninos fazem que tá de olho, que ele fique de olho, né? Preste atenção. Então ele é assumido, assumido nesse sentido de assumir a sua dificuldade.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você já prestou atenção no material deles, o caderno, se olham o livro. Eles escrevem alguma coisa?

**Professora colaboradora**

“Pedro” sim, mas “João” não, nunca vi.

**Professora colaboradora (vídeo 5) 1’ 58”**

Eles gravaram, mas não consegue a legenda de jeito nenhum. Ele é em português, não é? Mas tem a opção da legenda, mas não sai.

**Professora colaboradora pesquisadora**

É um programa de surdos?

**Professora colaboradora**

Não, é um vídeo no YouTube que tem no caso o trabalho são as grandes civilizações, que é curto e para um horário dá normalmente, então dá e ainda sobra um tempinho para gente trabalhar. Para gente trabalhar dá para ficar 2, 3 aulas entendeu? Aí eles vêm, só que no meu notebook tem a opção lá: com legenda. Aí sai bem direitinho, mas quando eu pedi para gravar aqui não saiu. Só saiu o vídeo normal, e no computador tem que ter um programa e tudo e eu não tenho esse programa não sei baixar.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você já tinha falado que não tinha feito curso de Libras. E aqui, a escola tem intérprete de Libras?

**Professora colaboradora**

Nada. Tem uma professora, eu não sei se ela é intérprete, mas ela é que, ela sabe a linguagem dos sinais e ensina para as meninas mais é de noite né? Mas ela só... a parte dela é ensinar ela não fica em sala de aula dando apoio apesar da escola já ter pedido para secretaria de educação para vir uma intérprete, mas ela não chegou.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 6) 20’ 44”**

Você trabalha só aqui no Berilo ou trabalha em outro lugar?

**Professora colaboradora**

Eu trabalho em outra instituição, não a escola privada, não é? Com alunos de 8º e 9º ano, mas lá não... Mesmo trabalhando aqui e trabalhando lá, nunca tive um aluno com esse problema não.

**Professora colaboradora pesquisadora**

A quanto tempo você está aqui na escola ensinando História?

**Professora colaboradora**

No Berilo, 24 anos, 24 anos, História, História, eu ensino a noite e a tarde. Completa minha carga horária a tarde, isso no caso faz 3 anos que eu ensino. Porque antes eu só ensinava à noite e as turmas da noite foram diminuídas, então eu... As turmas da manhã e da tarde aumentaram, como os professores já tinham a sua carga horária completa e as turmas que aumentaram iria ficar sem professor e como estava faltando para mim a noite, aí eu vim para tarde. Eu tenho 3 turmas a tarde de 1º ano e as outras turmas a noite.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Eu queria que você me falasse um pouco sobre o planejamento das suas aulas. Como é que você faz? O que você usa para ajudar a planejar? Você usa algum material diferente? Você também

usa o livro didático? Tem algum aporte teórico que você usa e pensa a maneira de fazer o planejamento das suas aulas?

**Professora colaboradora**

Eu sei, eu, é, eu tenho, eles têm livros didáticos, didático no caso. É, eu preciso mostrar o livro?

**Professora colaboradora pesquisadora**

Pode.

**Professora colaboradora**

Ih, mas eu não trouxe não. (risadas)

**Professora colaboradora pesquisadora**

Qual é o livro?

**Professora colaboradora**

É de Flavio Campos, livro de Flavio Campos. É dividido em capítulos e eu planejo assim: vejo quantos capítulos tem e divido pros 4 bimestres. Procurando o no 3º e 4º bimestre deixar diminuir os capítulos porque é pensando mesmo até nos que ficaram com dificuldades para diminuir os textos e eles estudarem e tirem notas melhores para não ficar reprovados, não é?

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você acha na realidade que de repente no livro didático tem muito conteúdo? Você simplifica ou deixa de dar algum?

**Professora colaboradora**

Tem, é, é tem, eu simplifico, eu simplifico, não, não deixo de dar não, é porque tem que ter a prova valendo 6 e 4 de trabalhos. Nesses trabalhos eu coloco os exercícios que eles fazem e apresentação de trabalhos, é, aí para dar os 4 pontos e depois eles fazerem a prova valendo 6 pontos. Aí eu coloco, digo o conteúdo que vai cair na prova, aí eles vão estudar, aí eles tiram, a dúvida que eles têm, eles tiram né? Tiram comigo e fazem a prova, e ficam a grande maioria, fica na média. Mas sempre existe os que tiram as notas muito boas, que gostam de estudar que participam. Essa turma deles é uma turma difícil. Das 3 turmas a turma mais difícil é a deles porque eu tenho o 1ºC, o D e o E. O 1ºC é uma turma muito grande, mas ela é muito boa. Aula tranquila não é, eles são interessados. O 1ºD, que é a turma deles, eu até acho que eles deviam ficar no C, ou no E porque é uma turma menor o E, é, é uma turma também boa. Boa de dar aula eles participam, eles gostam, mas a turma dele eu não sei. Que são os meninos que gostam de gazar. Não falo da minha aula não, não é, das outras aulas também. Gostam de gazar, é, alguns já foram para noite porque eu acho que os pais devem ter tirado talvez para colocar para trabalhar porque não estava mais respondendo não é, só estudando e é uma turma difícil, mas tem um grupo muito bom. Muito bom mesmo, a grande maioria são alunos muito bons ali na sala dele. Que você já conhece. (risos)

**Professora colaboradora pesquisadora**

Me fala uma coisa, que tipo de metodologia você usa nas aulas?

**Professora colaboradora**

É, faço aulas expositivas, como já disse eu uso os slides, exatamente pensando neles, para facilitar também e coloco vídeos. Mas assim, os vídeos eu sinto a frustração quando vou passar



vídeos porque eu sei que eles não estão ouvindo, mas é eu coloco vídeos que tem muitas figuras né? São animações que mesmo que a pessoa não esteja ouvindo ela pelas animações pelas coisas que estão aparecendo vai entendendo alguma coisa, não é? Porque audição, digamos assim: é 50 % audição, 50% as animações então eles, eles eu creio, eu... eles sabem alguma coisa.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Esses vídeos, você busca aonde?

**Professora colaboradora**

No YouTube, é uma série que se chama grandes civilizações. Aí dessas grandes civilizações tinham os vários temas. Tem Grécia, tem Roma, tem os islâmicos o Islamismo, Feudalismo. Então são várias e são curtas, não é? A aula é de 50 minutos. Em 50 minutos dá para ver. Talvez em 40 minutos, 45, é o tempo do vídeo. E às vezes é até menor, de 30 minutos, que dá para trabalhar depois da exposição do vídeo.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Geralmente você passa o vídeo antes da parte expositiva ou depois? Como é que você faz?

**Professora colaboradora**

Tanto faz, às vezes eu passo antes, às vezes passo depois. Eu expliquei a aula sobre o Islamismo, é, e vou passar o vídeo depois.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você usa algum referencial? Há alguma coisa que você lembre de quando você estudou História? Tem algum autor que você diz: vou seguir algumas coisas que ele ensinou de como ensinar História?

**Professora colaboradora**

De como ensinar História não, não, não. Assim, eu já procurei, mas também ninguém nunca falou, eu acho se tem alguma coisa assim “como ensinar História”. Porque assim, a gente tem a prática na universidade, a gente tem a prática, a prática não! A teoria, mas a prática mesmo você só vai adquirir dentro de sala de aula. Não tem como, eles não, não. Você não sai da universidade, pelo menos eu não saí da universidade sabendo o que ia enfrentar fora dela. Eu não sei se algum colega (risos) aconteceu isso com algum colega, mas comigo é assim. E os colegas que depois eu encontrei disseram exatamente isso, não tem. É totalmente diferente, totalmente mesmo.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Suas aulas sempre são no espaço de sala de aula ou tem algum outro ambiente que você usa?

**Professora colaboradora**

Ah, já, tem ambiente, é ao museu, no não sei se foi no, acho que no mês de maio nós saímos. Fomos porque tinha uma exposição lá no Natal Shopping a respeito do Egito. Então eu levei as 3 turmas. Eles, eles foram (sorriso) né? Eles visitaram, eles gostaram muito, muito mesmo. O rapaz que estava fazendo a exposição também gostou muito deles, participaram tiraram muitas fotografias. A turma da noite também foi, eu levei, eles amaram. (largo sorriso)

**Professora colaboradora pesquisadora**

Essa turma que tem o menino com “problemas” auditivos foi também?

**Professora colaboradora**

Foi, mas eles não foram nenhum dos dois não foram.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Eles não foram? Não sabe por quê?

**Professora colaboradora**

Não sei por que, não sei. Agora pagaram. Tinha um ingresso de 10 reais, mas não sei se foi isso ou não sei se ele entendeu né? Tem isso também, mas eu coloquei no quadro, não é? E dizendo onde era, onde ia. Talvez tenha sido isso também.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Fale um pouco do tipo de avaliação que você costuma fazer com a turma.

**Professora colaboradora**

Hum, a avaliação é, são 3 avaliações que eu faço. A maior, a global, que é valendo 6, eu coloco, geralmente a escola tem um padrão né? De número de questões entre no mínimo 6 no máximo 10, dependendo da matéria. Eu coloco 10 questões, para assim ele abranger mais o conteúdo, não ficar com 6 questões. Aquelas questõezinhas que se ele tiver estudado se dá bem, se não tiver estudado se dá mal. Então eu coloco 10 questões, questões de múltipla escolha e questões no caso, objetivas e subjetivas, né? Contempla as duas e a outra parte é a questão das atividades, dos exercícios que eles fazem e das apresentações de trabalhos.

**Professora colaboradora pesquisadora**

E em relação aos meninos surdos, faz diferente a avaliação? É a mesma avaliação? Como está ocorrendo?

**Professora colaboradora**

É a mesma avaliação, é a mesma avaliação. Agora, é, eu não tenho certeza porque no dia da aplicação da minha prova eu posso estar aqui e posso não estar. Nas últimas no caso eu nunca estava, porque nunca coloca assim: o meu dia é quinta e sexta, então a prova vai ser na quinta ou na sexta, não. Tem o calendário de provas. Não necessariamente o professor tem que estar naquele dia para aquela prova né? É, então eu não sei. A questão de Pedro, ele faz dentro de sala de aula, mas João eu não sei se faz na sala de aula ou se a Elisângela, que é da sala multifuncional, é, se ela leva ele para fazer a prova, não é. Eu tenho uma menina que tinha outro problema, mas o problema dela é... Está fugindo a palavra, não é psicopata não. Ela é...

**Professora colaboradora pesquisadora**

Esquizofrênica?

**Professora colaboradora**

Esquizofrênica! Que ela não vem para aula e as provas dela eles levam para casa para ela fazer ou ela vem na semana de prova e faz a prova.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Na da correção, você tem algum critério diferente?

**Professora colaboradora**

Algum critério diferente né?

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você falou que tinha dúvida em relação a avaliação de João? Ela chega para você corrigir? Como é que está acontecendo?

**Professora colaboradora**

Essa, essa avaliação agora de segundo bimestre não, não chegou para mim não. Eu vou até perguntar a Elisângela se ela ficou com a avaliação dele ou se ele não fez avaliação, mas assim trabalho ele não apresenta, não faz exercícios. Pedro faz, mas ele não, mas João não. Aí eu corrijo a prova de Pedro normal porque ela disse, ela não falou nada. Às vezes elas dizem “olha avaliação de fulano é especial, ele vai fazer normal, mas corrija, né? De uma forma mais leve”. Mas de Pedro não, não comunicou nada.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então no caso...

**Professora colaboradora**

Ele não atinge a média não, ele, quer dizer no primeiro bimestre, nos bimestres, ele só atinge a média porque ele faz os exercícios e ele apresenta trabalhos. Então ele atinge a média, mas a grande ajuda é atividades e exercícios. Eu creio que ele tem acompanhamento em casa ou ele mesmo se esforça porque quando eu passo exercícios ele traz. Agora João, é difícil a gente já tinha falado a respeito disso para ver qual a posição da família.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Eu sei que estamos falando do Ensino Médio, não é ensino Fundamental, nem Fundamental I e tal, mas você já teve algum contato família? E a escola? Para entender melhor ou saber o que está acontecendo com ele?

**Professora colaboradora**

Que eu saiba não, que eu saiba não. Pode ser que Elisângela ou a direção tenha chamado ou a coordenação, mas que eu saiba não. E por incrível que pareça ele veio hoje, do bimestre todinho eu consegui ver João hoje. Pedro não, Pedro ele vem, ele vem, mas João foi hoje.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Como é que fica as faltas dele?

**Professora colaboradora**

Não eu não, não, eu boto falta, mas eu sei que como ele tem esse problema aí a orientação vai ser pro no final da média dele, acho que ele vem mais pela questão da socialização. De estar com os meninos da idade dele, não é? Socializar mesmo porque na parte de aprendizagem... (balança a cabeça negativamente)

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você chegou ... não sei como é que funciona aqui, de chegar a informar “ele não está vindo”. Para ver o que a escola pode fazer?

**Professora colaboradora**

Não sei se a família informa a escola porque que ele tá faltando e se informa não chega, né? Pelo menos para mim não chega “olha tá faltando por isso, por isso, por isso”. Só sei que ele mora em um lugar de difícil acesso, no final da Ayrton Senna. Ali perto da lagoa do Jequi, não é? Não tem transporte. Então ele vem a pé até o terminal dos eucaliptos ou então ali do CEPE,

naquela parte que faz, tem um, acho que é um trevo que tem entre a Ayrton Senna e a Maria Lacerda, é lá no final. Então ele fica ali aí passa um ônibus e ele pega. Não sei a questão social da família. Se tem, é, dinheiro para custear a passagem dele, se ele tem carteira de estudante. Mas tem uns meninos que também moram lá.

**Professora colaboradora pesquisadora**

O que poderia acontecer para que realmente João e Pedro também pudessem ter melhor acesso ao conteúdo?

**Professora colaboradora**

É, eu acho que teria que ter a intérprete. Era essencial a existência da intérprete dentro de sala de aula para ir indo, então para falar. Então você tá falando, tá expondo conteúdo e eles estarem acompanhando, então isso aí dificulta muito, essa questão que eles não têm intérprete.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Tem mais alguma coisa que você queria falar? A respeito dos alunos, ou em específico dos que são surdos? Tem alguma coisa que eu não perguntei e que você queria expor?

**Professora colaboradora**

Eu acho que não, eu acho que não Heloisa. (risos)

**Professora colaboradora pesquisadora**

Ok, então obrigada.

**Sessão Reflexiva feita em 16 de setembro sobre pesquisa colaborativa**

**Texto usado**

IBIAPINA, Ivana M. L. de M.; TELES, F. P. A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional. **Diversa**. Ano2, n.3, jan./jun. 2009.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 1) 2' 55"**

Boa tarde Conceição. Você teve acesso ao texto de Ibiapina sobre pesquisa colaborativa. Me fale um pouco o que você achou, se entendeu tudo, se ficou claro. Tem alguma coisa que você não entendeu? Me pergunte que eu esclareço.

**Professora colaboradora**

É, não, o texto para mim foi muito claro, ele fala da questão do desenvolvimento do trabalho como pesquisa colaborativa. Que nessa pesquisa colaborativa, é, vai levar também a reflexão e essa reflexão pode ocorrer uma mudança. De atitude, como no meu caso que estou colaborando ou não, pode permanecer e pode transformar.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Tem mais alguma coisa que você viu? Você viu que tinha as etapas, os momentos reflexivos...

**Professora colaboradora**

Isso tem as etapas, os momentos reflexivos...

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você entendeu o que é a pesquisa colaborativa?

**Professora colaboradora**

Entendi.

**Professora colaboradora pesquisadora**

O que é a pesquisa colaborativa então?

**Professora colaboradora**

Que ela vai, quer dizer que eu vou colaborar com o seu trabalho.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você vai colaborar como?

**Professora colaboradora**

É... Acho que de várias formas principalmente com, como o foco é a questão do aluno com problema de surdez né? Então essa transformação ela passa também, no caso que eu vou colaborar, essa questão também de eu buscar para a pesquisa se desenvolver e como eu vou colaborar consequentemente nesse trabalho de reflexão que a gente vai fazer, vai fazer com que exista alguma mudança por minha parte de atitude, nesse sentido de estar ajudando.

**Professora colaboradora pesquisadora**

O que você achou? Achou que é interessante essa pesquisa colaborativa?

**Professora colaboradora**

Achei interessante, achei interessante.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Alguém já tinha feito com você alguma?

**Professora colaboradora**

Não, não, é a primeira vez.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 2) 2' 29'**

Conceição, o que você pode me falar mais sobre o que você entendeu da pesquisa colaborativa e o que isso vai ser de interessante para sua formação?

**Professora colaboradora**

É que a pesquisa colaborativa ela, como eu já falei, ela leva a reflexão, essa reflexão leva também a uma mudança de atitude, e já que vai ter uma reflexão então eu vou perceber se o trabalho tá sendo, como é que o trabalho está sendo feito, se tem alguma, algo que possa acrescentar, não é? e se tem o que eu vou acrescentar, como eu vou acrescentar para ver se ele atinge pelo menos o objetivo que é a aprendizagem.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você acha que... você costuma refletir no que você faz? Ou faz no automático?

**Professora colaboradora**

É, não, eu, pela prática mesmo quase que automático, mas na prática mesmo a gente percebe o que atingiu e o que não atingiu.

**Professora colaboradora pesquisadora**

O que você faz quando você percebe que não atingiu?

**Professora colaboradora**

Que não atingiu? Geralmente eu retomo, realmente eu retomo, faço uma revisão com eles. Pela prática mesmo a gente vai percebendo, se a gente pergunta e eles não respondem nada é porque a gente sabe que não atingiu. Isso eu to falando em relação aos alunos, mas já os meninos que tem problemas de audição, eu nunca peguei aluno desse jeito, desse jeito que eu digo, com esse problema então para mim fica difícil saber se ele atingiu ou não.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Ok.

**Sessão Reflexiva feita no dia 23 de setembro**

Texto de Lacerda, Santos e Caetano Estratégias Metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos

**Texto usado**

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias Metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos**. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs). Tenho um aluno surdo, e agora? :Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCr, 2013.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 1) 1” 1”**

Olha Conceição! Nosso texto de hoje: tenho um aluno surdo, e agora?

**Professora colaboradora**

Um sorriso no rosto

**Professora colaboradora pesquisadora**

Quero que você fale sobre o texto. Sobre o que você achou interessante e que você também pudesse remeter a sua prática na sala de aula. Tem alguma coisa que você percebeu que de repente vai acrescentar para que você possa reconstruir talvez, a sua prática para que possa também alcançar os alunos surdos? Fica à vontade.

**Professora colaboradora (vídeo 2) 6” 56”**

Não tenho nem ideia como começar...

**Professora colaboradora pesquisadora**

Quero que você fale um pouco sobre o texto. O que você viu? Pode começar sobre o título do capítulo 11 que é a ideia da reflexão de hoje.

**Professora colaboradora**

“Quais as estratégias metodológicas para ensino de aluno surdo”, né? De aluno surdo. É. O texto é interessante, não vou olhar para câmara não.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Não olhe. Não precisa.

**Professora colaboradora**

O texto, o texto é interessante, muito interessante no sentido dele dá nortes, dá caminhos, né? Para melhora da prática. Da prática pedagógica da sala de aula com o aluno surdo, não só com o aluno surdo, mas também com o ouvinte, né? Porque uma vez que a prática está sendo, é... aprimorada isso não vai favorecer só ao aluno surdo, favorece também aos outros, os ouvintes. E agora?... Outra questão importante também é a questão do aluno surdo como diz aqui no texto “deste modo é frequente que este aluno chegue ao espaço escolar com conhecimentos de mundo reduzido quando comparados com os apresentados pelos alunos que ouvem” Dá entender, dá entender não. Agente entende, né? que ele vem com o conhecimento reduzido. Mas, uma reflexão que eu faço neste ponto também agora que eu não vi antes: para gente ele vem com esse conhecimento reduzido, mas será, que ele? Na verdade, eu acho que ele vem com um conhecimento, diferente. Acho até que a gente não podia dizer reduzido. Eu acho. Porque... o que eles são? O que é que eu sei que eles são? Não é isso? Talvez seja mais reduzido para mim. Não é? Porque ele tem o conhecimento de mundo dele que é diferente do meu. Não é? Como eu posso chegar a ele, perto? Para saber o que eles sabem mesmo. Fica uma interrogação. Porque assim: eu tenho uma visão de mundo, você tem uma visão de mundo. A gente conversa e não diálogo a gente sabe. Mas eu não tenho. Eu não entendo a linguagem dele. Ele tem o conhecimento de mundo dele. Eu tenho que ir buscar para saber o que ele sabe e o que ele não sabe. O que ele domina e o que ele não domina. Fazendo essa reflexão ficou assim... muito interessante, é interessante mesmo!

**Professora colaboradora pesquisadora**

Que estratégias metodológicas você pode adotar para que esse conhecimento, que pode ser reduzido ou não como você falou, venha ser acrescentado, em termos de conteúdos curriculares, em sala de aula?

**Professora colaboradora**

Existem várias estratégias. O texto, ele dá várias estratégias: entre elas vem a questão de trabalhar com textos (apesar de, eles terem o livro) acrescentar textos, filmes (filmes não) trechos de filmes, jornais, revistas também. A questão de trabalhar com slides colocando determinados conceitos para minimizar a dificuldade que ele tem. E a minha também porque eu não domino a linguagem.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você acha que a língua portuguesa é fácil para o surdo na hora que ele vai ler o texto?

**Professora colaboradora**

Eu acho que não. Porque as vezes não é fácil para gente! Às vezes você está lá lendo e tem que buscar no dicionário, se está na internet, bota lá... e vai procurando o significado. Para ele é difícil. Eu posso dizer que você me deu uma estratégia de um glossário?

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 3) 2' 2"**

Pode.

**Professora colaboradora**

Uma estratégia para melhorar esta questão da comunicação da nossa linguagem é o uso do glossário. Eu leio o texto e vejo algumas coisas que eles sentem dificuldade, então eu posso

trazer uma leitura prévia com alguém. Mas eu acho que a minha sensibilidade permite saber o termo simples que ele vai entender e um termo mais digamos assim mais técnico que eu sei que eu sei, mas eles...

**Professora colaboradora pesquisadora**

No caso aí seria uma estratégia que você poderia fazer, mas que no momento ainda não faz?

**Professora colaboradora**

Não, no momento ainda não faço. Não faço ainda.

**Professora colaboradora pesquisadora**

O que mais você viu no texto acrescentou para você? Que fez você refletir? É algo que você já faz ou que não faz?

**Professora colaboradora (vídeo 4) 4' 53"**

Na parte pedagógica, eu pensei que a Libras ia resolver todos os meus problemas, o intérprete no caso, mas percebo que não. Não é só a questão de existir o intérprete que vai resolver todos os problemas do surdo. É necessário existir também toda uma estratégia da minha parte para ele atingir.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Atingir o que?

**Professora colaboradora**

Atingir no caso a compreensão, o entendimento.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então quando você fala dos problemas, você está falando no sentido de aprendizagem?

**Professora colaboradora**

De aprendizagem. Melhorar a comunicação, entre a gente.

**Professora colaboradora pesquisadora**

E então você acha que precisaria aprender um pouco da Libras? Não só o intérprete saber?

**Professora colaboradora**

Preciso, preciso.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Porque você acha?

**Professora colaboradora**

Eu acho que tem coisas que eu quero dizer e talvez o intérprete não saiba exatamente o que... Tem coisas que você diz de um jeito e às vezes a pessoa entende do outro, que estão interpretando, ele pode não dizer exatamente aquilo que eu tô querendo. E eu acho que fica algo mais pessoal. Ele entende, vai passar para ele, que eu tô querendo chegar, querendo fazer com que ele entenda. Que eu estou preocupada com ele também além da sala. Então eu estou preocupada com que eu possa passar para ele... No meu ver, o que eu possa passar para ele, independente do intérprete.



**Professora colaboradora pesquisadora**

Conceição. Você está vivendo um momento que não tem intérprete na sala de aula. O que você acha que o texto ajudou, o que você pode fazer? Ele está lá, está sem intérprete. Você acha que tem alguma coisa que poderia fazer para realmente, mesmo sem intérprete, estivesse aprendendo como os outros alunos?

**Professora colaboradora**

Eu sei que eu preciso. Eu preciso aprender algo sobre a língua de sinais. Eu preciso fazer leituras, preciso fazer leituras. Ninguém vai me ensinar. Eu é que tenho que buscar. Vai me ensinar se eu for buscar. Então eu necessito fazer todo esse trabalho e melhorar também a prática.

**Professora colaboradora pesquisadora**

O texto ajudou a você pensar assim ou você antes achava que não, o intérprete era o responsável e pronto? E esse texto fez com que você mudasse essa visão?

**Professora colaboradora**

Eu pensava que a questão do intérprete ajudava muito. Mas o texto ajudou a transformar o pensamento.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 5) 3” 24”**

Conceição, estamos vendo sobre a metodologia para o surdo. Em relação ao que você já faz, a sua prática, seus slides. Você acha que ele está suficiente ou você teria que elaborar mais imagens, mais algum conteúdo, mais alguma coisa? Da forma que está é suficiente?

**Professora colaboradora**

Não, da forma que tá não é suficiente, porque tem o mundo visual dele, que ele precisa. Tem a questão no slide eu explicar mais, apesar de não colocar muitos textos. Coloco os pontos essenciais. Esses pontos essenciais eu não posso também colocar só tópicos. Se eu colocar as classes sociais de uma determinada civilização, então eu não posso colocar só o tópico “as classes sociais”, poderia se não existisse o surdo porque aí eu falaria. Mas como tem “ele” em sala de aula, então eu tenho que colocar: classes sociais, colocar as classes e colocar os pontos principais de cada classe, a importância de cada classe para aquela civilização.

**Professora colaboradora pesquisadora**

O texto fala muito em relação ao intérprete. Você quer falar alguma coisa que acrescentou ou não em relação à visão que você tinha do intérprete?

**Professora colaboradora**

Essa questão já falamos, eu pensava que o intérprete ia resolver tudo. Mas não vai resolver tudo.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você acha que são dois profissionais que trabalham separadamente?

**Professora colaboradora**

Não, não tem como trabalhar separadamente. O meu planejamento, a minha aula, eu tenho que mandar para ele, se tivesse né?? Eu tenho que mandar para o intérprete para ele ver o que eu vou falar e para ele ver onde é que ele pode ajudar. Planejando juntos é bem melhor. Pois ele vai dizer é isso aqui, isso aqui. Pode colocar alguma linguagem (sinais), eu ainda não busquei

na internet, se tem alguma linguagem (sinais) para colocar lá, uma mãozinha ou, enfim para acrescentar. Que eu vou dar uma olhada para ver se coloco.

**Sessão Reflexiva feita em 7 de outubro** o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens

**Texto usado**

AZEVEDO, Crislane B. de; LIMA, Aline Cristina da S. Leitura e compreensão do mundo na Educação Básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. Roteiro. Joaçaba, v. 36, n. 1, p.55-80, jan./jun-2011.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 1) 4' 01"**

Conceição, hoje a nossa reflexão vai ser em cima daquele artigo que é "Leitura e compreensão do mundo na Educação Básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula". Me fale sobre o texto, o que trouxe para você. O que você pode trazer para a sua prática pedagógica, algumas coisas que você ainda não fazia, mas que achou interessante e que ainda pode reconstruir seu trabalho em sala de aula. Você quer falar pelos tópicos?

**Professora colaboradora**

É eu acho melhor pelos tópicos. A partir do "ensino e aprendizagem"

**Professora colaboradora pesquisadora**

Ok. Então onde tem "ensino-aprendizagem" como iniciação à pesquisa. O que você tem para falar para gente?

**Professora colaboradora**

É... O texto, ele é muito bom, o artigo. Traz várias abordagens. Todas elas ao meu ver, ela contribui, colabora para a melhora de nossa prática, a prática pedagógica. E a iniciação a pesquisa, sem dúvida, é um dos temas que é abordado e que é muito interessante na questão de levar o aluno, e o professor também, a refletir sobre um determinado tema que for dado para ele. Para ele fazer a pesquisa, faz a reflexão, as comparações também. Comparação em História, isso tem que caminhar junto, porque não é só o passado em si. A gente tem que estar sempre fazendo um link com o que está acontecendo. Não pode estar falando por exemplo da História medieval só, a História Medieval o que aconteceu, classes sociais, economia, sociedade e consequências, causas e consequências. Então tem que ter algum atrativo para ele... Não digo atrativo, mas tem que está fazendo alguma coisa com... Uma ponte com o que acontece atualmente. Com o que a gente vive na sociedade atual. Se naquela época passou por dificuldades, as classes menos favorecidas passaram por dificuldades, hoje em dia também passa. De maneiras diferentes em épocas diferentes, mas passa. E é interessante ele fazer essa pesquisa para realidade dele e ajuda também na reflexão, para refletir o que está acontecendo.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 2) 2' 34"**

Essa outra parte, ela vem falando sobre o trabalho com músicas e texto literário. O que você pode trazer para gente do que você refletiu sobre isso?

**Professora colaboradora**

É muito interessante o trabalho com música no 3º ano, no 1º ano como é mais a História Antiga e Medieval não entro muito nessa parte não de músicas. Mas com o 3ª ano já trabalhei com eles,

acho que foi o ano passado ou foi o ano retrasado, com músicas, porque é a parte que a gente vê o período da Ditadura Militar, então eu trabalhei com eles. Eles têm... Muitos alunos têm dons artísticos, então eles tocam violão, tocam flauta e outros instrumentos. Eu lancei essa ideia com a turma, dentro do conteúdo que foi o período da Ditadura Militar. E trabalhamos, fizemos uma apresentação com músicas dos cantores que foram exilados na época da Ditadura Militar de 64, que foram exilados. Então, alguns cantaram as músicas de Caetano Veloso, Chico Buarque. E os que não tinham dom de cantar, eles apresentaram a música em forma de jogral, a música na, no caso a letra da música. E cada um foi lendo um trecho da música. A apresentação foi para todas as salas, fizemos ali no pátio da escola e toda escola fez parte, pelo menos ouviu a apresentação. Foi muito interessante!

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 3) 3' 40"**

Conceição, os outros tópicos: História em linguagem quadrinhística, leitura histórica de documentos, textos literários, imagem e movimentos em sala de aula, contextualização de imagens fixas, livro didático como documento. Enfim esses temas, eu queria que você me falasse o que trouxe para você de contribuição, o que na sua prática já acontece?

**Professora colaboradora**

Na minha prática, do que já acontece tem a questão da música que eu já trabalhei né? Da música, dos filmes né? Que também trabalho com pequenos trechos de filmes, e o que eu ainda não trabalhei foi literatura, a questão da literatura, por incrível que pareça semana passada a professora de literatura estava falando né? Sobre essa questão dela é ensinar literatura e ela sente a falta da História, que ela domina a questão literária, mas ela sabe que tem o contexto histórico e que ela sente falta desse trabalho casado com História e literatura, eu também anteriormente a isso eu já quando era aluna de História o professor falava, dizia algumas coisinhas, e ele dizia que a literatura não pode ser... não digo um não pode, mas assim é vinculada a História porque o escritor ele produziu no momento histórico, no momento no caso que ele estava vivendo na época dele, no século dele e tem ali o registro a linguagem dele, a falada, as descrições que ele fazia né? Dos cenários todos que ele imaginava naquela época e que deveria de vez em quando o professor falar alguma coisa disso também, eu falo né? Na questão da literatura agora de trabalhar com literatura junto com o professor de português eu sinto falta, eu não, não digo sinto falta não, mas assim acrescentaria contextualizaria mais para o aluno e ia acrescentar tanto para a História como para português né?

**Professora colaboradora pesquisadora**

É...

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 4) 4' 38"**

Conceição, em relação à linguagem de quadrinhos e de leitura de documentos como é que você tem trabalhado com isso na sua prática?

**Professora colaboradora**

É não com documentos não, não trabalho, nunca trabalhei com documentos não é a História em quadrinhos também nunca cheguei a trabalhar em produção de História em quadrinhos com os primeiros anos, de primeiro a terceiro ano nunca trabalhei não, mas acho interessante, acrescentaria, aliás tudo acrescenta né? tudo é para acrescentar gostaria realmente de me estruturar para trabalhar com esse material.

**Professora colaboradora pesquisadora**

E de imagens e movimento em sala de aula?

### **Professora colaboradora**

Nesse caso aí tem a questão dos vídeos, não é? Que eu trabalho. Vídeos curtos também para acrescentar e para a gente fazer uma reflexão, não é só o vídeo em si, não é só a História em si, tem que ver a partir da reflexão o que a gente pode estar tirando de bom né? Qual é a crítica que a gente pode estar fazendo entendeu? Qual é a... o que na nossa pretensão pretendemos melhorar né? Interessante, e na parte de imagens: fotografias, com fotografias eu também já trabalhei, o conteúdo era a Segunda Guerra Mundial então pegamos umas... falamos, foi falado, discutimos toda essa questão da Segunda Guerra e chegamos até Natal e fomos buscar as fotografias da época da Segunda Guerra, então na época ainda não se usava, não era ainda tão popularizado a questão do computador então pegamos um cartaz colocamos as imagens de Natal naquela época e aí depois disso tudo, depois não, ligado a isso porque fizemos a aula de campo pela Ribeira, pelo entro histórico e pegamos as fotografias, fizemos o antes e o depois de como era na época da Segunda Guerra e hoje como é que está, muito interessante mesmo, esse é o tipo da aula que acrescenta e muito e fica a vida toda. A memorização, fica, não é? E às vezes quando encontro os alunos eles “professora ainda lembro da aula lá da Ribeira” assim é muito interessante mesmo conhecer o centro histórico é muito interessante, a parte ruim é a questão da preservação, a preservação dos prédios que vai passando o tempo e não vai existindo uma reconstrução, essa é uma parte difícil porque muitos prédios são particulares e o poder público não tem como interferir, até tem né? Se existir a desapropriação e ele toma conta, mas não é o interesse, infelizmente, tem muitos prédios bonitos na Ribeira muito mesmo, mas não...

### **Professora colaboradora (vídeo 5) 4’ 25”**

Com os programas de televisão é, sempre destaca algumas partes interessantes teve uma parte de um programa de televisão em que falava de Hitler e que nós discutimos muito isso, no terceiro ano que tem mais conteúdo da Segunda Guerra, e que mostrava que Hitler viveu no Brasil, veio para o Brasil, morreu no Brasil, é enterrado também no Brasil, mostrou o túmulo, agora ter a comprovação né? Essa parte a gente, eu reflito com eles, então nós vimos esse trecho fizemos essa análise, mas chegamos a conclusão de que cientificamente não existe uma comprovação entendeu, não existe, tá lá, eu tenho a imagem de uma pessoa parecida, mas não existe uma comprovação. É interessante para gente que faz essa análise, a questão da pesquisa científica do que é verdadeiro e do que acha, do achismo.

### **Professora colaboradora pesquisadora**

E a respeito do livro didático como documento?

### **Professora colaboradora**

É interessante, usamos o livro didático, eu digo usamos porque tem eu e outros professores, então a análise do livro didático para gente adotar a gente se reúne, os três professores da escola dos três turnos, então a gente faz a análise e vê, segundo a visão da gente. Qual a parte mais crítica, o mais crítico possível. Que leva a reflexão do aluno, as atividades que são desenvolvidas, então analisamos e adotamos, esse livro adotado ele foi exatamente em consenso entre os três professores e foi ele que a gente escolheu e foi ele que veio porque o MEC envia. Tem três nomes de autores que a gente coloca. E desses três pode vir o que a gente escolheu, no caso o nosso veio o que a gente escolheu, e pode vir outro que a gente não tenha escolhido. Que não fez parte e aí a gente trabalha com esse livro, mas assim a gente está trabalhando com livro a gente vê a questão é crítica se ele tem a abordagem boa. Segundo a nossa visão ou não, se não tiver trabalhamos com ele e vamos acrescentando “gente olha o que autor está abordando desse jeito, mas tem essa outra linha assim.” É o que a gente faz.

**Professora colaboradora pesquisadora**

No caso...

**Professora colaboradora**

Nesse, com esse livro, nesse livro, claro que não existe um livro perfeito, não existe, sempre tem um lado que ele vai pro lado crítico e outro não aí a gente vai trabalhando entendeu, nessas duas linhas.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então, quando é necessário vocês acrescentam algumas coisas para que realmente possa contextualizar e fazer com que os alunos pensem melhor?

**Professora colaboradora**

É, isso mesmo, esse livro ele traz alguns textos, tem o livro e tem alguns textos e esses textos eles são atuais dentro do conteúdo, ele também aborda isso, mas a gente também acrescenta.

**Encontro do dia 19 de outubro** o qual foi conversado sobre o planejamento de aula que a professora fazia

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 1) 4' 53"**

Boa tarde conceição. Vamos conversar um pouco e ver a respeito do planejamento e os materiais pedagógicos que você prepara para os alunos. Eu queria que você me falasse um pouco como é que você faz? Você tem trabalhado mais de acordo com o livro didático não é isso? E a sua estratégia, como é que você organiza esse planejamento?

**Professora colaboradora**

É. A organização do meu planejamento é de acordo com os capítulos que o autor divide na verdade, aí a cada bimestre a gente vê em torno de três, dois a três capítulos.

**Professora colaboradora pesquisadora**

A cada bimestre?

**Professora colaboradora**

A cada bimestre, aí como são 4 bimestres, 10 capítulos, vai entrando na divisão.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você usa a mesma sequência do livro ou tem alguma coisa que faz diferente? Traz um assunto lá de detrás para frente e vice-versa ou você realmente segue a mesma sequência?

**Professora colaboradora**

Eu, não, eu sigo a mesma sequência, agora assim, eu coloco lá no planejamento a sequência. Mas quando tem um assunto mais importante pela frente, na frente né? Aí eu coloco primeiro para eles terem mais tempo para estudar aí depois eu volto para o que não foi dado, entendeu?

**Professora colaboradora pesquisadora**

No caso desse ano, o que você achou que é mais importante?

**Professora colaboradora**

Nesse bimestre do conteúdo, assim, importante para eles, no caso, para compreensão e que eles também se identificam mais é a questão da Reforma Protestante. Porque tem muitos alunos que são evangélicos. Aí eu já puxo esse primeiro. Aí depois eu coloco a questão da chegada dos portugueses no Brasil, a dominação colonial portuguesa no Brasil. Aí já vamos entrando nesse assunto, aí depois eu coloco a Expansão, sim aí antes da chegada dos portugueses vem a Expansão Marítima, aí eu vou para o Brasil Colonial e encerro com as monarquias absolutistas, no caso esse quarto bimestre.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Nós começamos na realidade a pesquisa no terceiro não foi?

**Professora colaboradora**

Foi, foi exatamente.

**Professora colaboradora pesquisadora**

No terceiro bimestre como foi que você... Você escreve, tem escrito não computador alguma coisa, todo planejamento ou vai mais na sua cabeça?

**Professora colaboradora**

Tem, tem, tem todo no computador, o planejamento anual e o planejamento bimestral.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Como é que fica, então você tem feito isso e tem conseguido dar todos os conteúdos?

**Professora colaboradora**

Tenho, são duas aulas, mas é questão de planejamento né? Quando a gente planeja dá, mesmo com paradas mesmo com todos os imprevistos, dá para ver perfeitamente.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você usa só livro? Usa outras metodologias para dar aula?

**Professora colaboradora**

O livro, eu uso o livro, mas é eu pesquiso em outras fontes também para fazer os slides, coloco mais imagens né? Coloco outras coisas além do livro. Alguma coisa assim da matéria ou alguma coisa, assim, eu sempre estou colocando, apesar de no planejamento eu não ter colocado as outras fontes. Só coloco mesmo por enquanto o livro.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Ok.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 2) 2' 11"**

Ok, Conceição, então você pode disponibilizar o seu planejamento? Posso usar então.

**Professora colaboradora**

Pode, pode.

**Professora colaboradora pesquisadora**

E em relação aos materiais pedagógicos, que você cria para dar aula?

**Professora colaboradora**

É, eu uso os slides e uso também vídeos, vídeos de curta duração, no tempo que durante a aula dá para assistir, geralmente de 10 minutos, no máximo 20 minutos, no máximo mesmo. Aí faz, faço como fechamento ou então como uma introdução, coloco o vídeo, eles assistem aí depois vem a questão dos comentários, discussões.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Os alunos comentam alguma coisa a respeito do... não do que você está ensinando, mas a respeito dos materiais que você coloca? Se eles gostam, se conseguem aprender? Eles dão esse feedback?

**Professora colaboradora**

É, eles gostam, eles gostam. Eles dão, dão. É, principalmente os vídeos.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Nós falamos na reflexão passada, eu sei que você já tinha dito, talvez nem precise repetir aqui da questão que você percebeu que tem algumas coisas que pode melhorar ainda mais?

**Professora colaboradora**

É.

**Professora colaboradora pesquisadora**

E a proposta? Surgiu que é você pegar um slide que você já usava, de um assunto que você vai escolher. Você fazer o antes e o depois para podermos ver essa mudança.

**Professora colaboradora**

É, foi, mudança.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 3) 1' 26"**

Conceição, o 3º bimestre ficou em que capítulo?

**Professora colaboradora**

Terceiro ou quarto?

**Professora colaboradora pesquisadora**

O terceiro.

**Professora colaboradora**

A gente não abriu aí para ver, nem eu não, não...

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então depois a gente vê isso. Deixa eu perguntar uma coisa a você: esses textos que temos refletido, conversado e tal. Trará alguma mudança nos seus materiais pedagógicos?

**Professora colaboradora**

Com certeza, com certeza vai.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você vai então melhorar, pensar nos alunos surdos?



**Professora colaboradora**

Melhorar, exatamente, é nos meninos com certeza, com certeza.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você acha que isso vai ser bom só para os surdos?

**Professora colaboradora**

Não, eu acho que a sala como um todo vai assimilar, entender, vai ser bom para sala.

**1ª etapa feita em 15 de maio de 2017** – Planejamento texto de Azevedo, a duração do encontro foi em torno de 1h e 15min (chegar na escola, buscar sala, preparar equipamento, entre outros)

**Texto usado**

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na aula de História: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. In: Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 14 (jan. – jun. 2013), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2013. p. 3-28. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: DIA mês ANO.

**Professora colaboradora (vídeo 1) - 11”**

Ensino aqui e lá. Aqui à noite e pela manhã na outra escola.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 2) - 4’ 36”**

Oi Conceição estamos com o texto... Qual o texto que estamos?

**Professora colaboradora**

Planejamento docente na aula de História: princípios e procedimentos teórico-metodológicos

**Professora colaboradora pesquisadora**

No geral, você teve dúvidas? Se você achar que devemos dividir, já que o texto é grande. O que você pode me falar em relação ao que você viu no texto sobre planejamento? Esse planejamento parece com o que você faz ou não? O que você achou desse texto? O que ele trouxe de novidade? O que você achou relevante? Você tem dúvidas? Você concorda ou discorda? Podemos começar, vou deixar você à vontade comentando. Vejo que você marcou algumas coisas aí.

**Professora colaboradora**

É marquei, eu só fiz as marcações de umas partes importantes. A abordagem que ela traz aqui, todo mundo sabe que está em sala de aula, que tem que ter planejamento e o planejamento é feito para que a gente organize como vai ser a nossa aula, a metodologia, os recursos que vão usar. Separar mesmo o conteúdo que é relevante e que não é para a sala de aula, para o processo ensino aprendizagem. O texto, ela coloca vários tipos de planejamento, pode ser que eu esteja enganada, mas é desde um tradicional a uma parte mais reflexiva ela coloca lá na frente.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Uma parte que eu destaquei fala muito da questão de saber aspectos de seu alunado. Quantidade de alunos na sala de aula, condições físicas da instituição, recursos materiais para que isso possa também...



### **Professora colaboradora**

Condizer com o que eu faço ou qualquer outro professor faz. Nesse aspecto aí, quando eu planejo eu faço isso, vejo o que a escola tem ou não. Pelo menos aqui na escola, eles têm. Tem laboratório de informática, tem o equipamento multifuncional que você já viu o ano passado, que a gente coloca lá o pendrive, DVD, cd. Isso é relevante porque não adianta planejar uma coisa e no fim não dar certo porque a escola não ter o equipamento.

### **Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 3) – 7' 04"**

E o fato de sempre estar pensando no planejamento a teoria e a prática? Também pensar nas questões teóricas.

### **Professora colaboradora**

Embasamento teórico, né? Na realidade nossa. A gente não costuma fazer isso não, quer dizer, não sei os outros. Geralmente vai pela experiência mesmo, pelo menos comigo. Pelo que a gente conhece da sala, que tem contato, já tem experiência de sala de aula, então a gente sabe até onde pode ir. Até que ponto ele pode evoluir e nessa evolução a gente trabalha, vai começando da parte mais primária dependendo do nível e vai elevando o nível para atingir o nosso objetivo. A gente sente o nível da turma e geralmente quando a gente sente, todos os outros professores sentem. Tal turma a gente pode avançar e outras a gente fica puxando para o nível não cair, mas tem uma resposta diferente, bem diferente.

### **Professora colaboradora pesquisadora**

O texto fala de você ter o planejamento. Eu percebi, quando tivemos uma reunião sobre planejamento, que praticamente o que você entrega a coordenação, não é exatamente um planejamento, é apenas a relação de conteúdo.

### **Professora colaboradora**

É a gente faz tipo uma ementa, coloca o objetivo geral, os específicos e lista de conteúdo, aí colocamos os procedimentos e recursos e avaliação. E as vezes a gente nem coloca. Pedem para a gente colocar só a ementa e a listagem de conteúdo. Mas geralmente a gente coloca os recursos, o que vai ser utilizado, os materiais.

### **Professora colaboradora pesquisadora**

Você faz à parte um plano para você, aula por aula? Não só os recursos que vai usar, mas as ideias que você tem de como metodologicamente vai ministrar aula? Mais esmiuçado, detalhado, você faz isso?

### **Professora colaboradora**

Aula por aula? Não. Eu faço assim, pelo conteúdo. A questão que ela aborda aqui, colocar conteúdos relevantes e deixar outros. Para gente é complicado, porque tem pais que acompanham a gente pensa que em escola pública o pai não acompanha, enfim a gente pode fazer o que quiser, eles acompanham, não todos, mas acompanham. E quando você não segue o que está ali determinado ele vem falar com você. A escola particular do mesmo jeito. O professor não deu isso, o professor não deu aquilo, aquilo outro. Daqui que você vá explicar a ele, ele vai dizer que o filho dele vai sair defasado em relação aos outros.

### **Professora colaboradora pesquisadora**

Como você já tinha dito; conseguir selecionar os conteúdos que precisa dar, o qual já organizou com base no livro didático. Para você organizar, conseguir realmente saber, isso aqui eu consigo ministrar em uma aula, duas aulas ou três e que ainda tem as questões que pode acontecer de

conseguir ou não. Como você faz isso? Como organiza isso? É só na sua mente ou como faz? Você chega assim, sem nada?

**Professora colaboradora**

O conteúdo a gente não dá em uma aula não. Um horário, dois horários, não.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você não sistematiza? Por exemplo: ela dá exemplos dos diferentes planos e inclusive tem aqui um plano que é adotado pela Azevedo. Ela deixa bem detalhado o tema, os objetivos específicos. Fala aqui que esse objetivo específico tem que ser bem pensado no que você quer para o aluno, questões norteadoras. Eu não sei se você conseguiu verificar esses planos. Se tiver algum que assemelha ao que você faz ou que você acha que poderia começar a fazer para que isso venha ajudar a ter tranquilidade de dizer isso aqui eu consigo fazer, tenho tempo para isso ou aquilo. Você chegou a fazer isso ou ainda não?

**Professora colaboradora (vídeo 4) – 6' 18"**

O que se assemelha. Não tem como desvincular o que aconteceu com a realidade. Estava explicando a Inconfidência Mineira, no caso o movimento existiu uma pessoa que traiu o movimento, aí eles dizem e como assim o que aconteceu? Foi uma pessoa que estava com muitas dívidas e foi lá para perdoar a dívida. Comparo, é o que vocês estão vendo com a delação premiada, aí ele ahhh, entendeu? Aí a gente traz para o mundo real. Não tem como você desvincular não, pelo menos para mim não tem.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Quando você vai começar, você já planeja o estudo? Por exemplo: vou contextualizar com isso, ou surge na hora? Você já pensa algumas coisas que pode contextualizar com o assunto?

**Professora colaboradora**

Já penso algumas coisas que posso contextualizar com o assunto, então coloco em um caderninho e coloco as questões que podem ser trazidas, fazer a ponte, fazer a contextualização.

**Professora colaboradora pesquisadora**

No texto tem alguma coisa que você percebeu que não tinha pensado sobre o assunto? Que para você foi alguma coisa a mais em relação do que você já faz? Você já se adequa nestas questões o que o texto traz? Queria que você falasse um pouco, pode ir bem tranquila!

**Professora colaboradora**

Dos vários planos, cada um tem algo que a gente pode fazer. E desse plano de Azevedo tem questões que realmente a gente tem que fazer. Que coloca de a gente começar a trabalhar o conteúdo em cima do que está sendo proposto.

**Professora colaboradora pesquisadora**

O que você achou interessante desse modelo de Azevedo, está na página 14. O que você não fazia ou que faz ou coloca em uma forma diferente?

**Professora colaboradora**

O que eu faço aqui de forma diferente... O que ela dá a ideia de fazer anotações, isso aí é claro que é interessante.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Que anotações? Do que acontece no dia a dia?

**Professora colaboradora**

Do que acontece na sala de aula, como se fosse assim um relatório. Realmente é interessante. Agora, infelizmente não dá tempo, precisa de muito tempo. Precisa de muita parada, parada que eu digo da gente. Eu, no meu entendimento precisaria de uma dedicação exclusiva. E eu já falei para você, esse ano eu estou com três escolas. Três escolas são três realidades diferentes. Aí a gente parar para fazer anotação... Como já falei também antes, tem que sentir a turma, aí você sabe até onde pode ir, onde pode manear o que pode exigir mais. Não digo exigir menos, mas as estratégias que tem que ser utilizada para que ele atinja o aprendizado.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você costuma saber o conhecimento prévio dos alunos?

**Professora colaboradora**

Isso aí não tem como não fazer. Não tem como eu não observar, tem que observar, se não observar você vai falar para as quatro paredes.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você chega a perguntar algumas coisas, se eles já sabiam desse assunto?

**Professora colaboradora**

Procuro. Ensino Médio, não tem como ele ter chegado ao Ensino Médio sem ter visto nada. Ele diz: eu lembro disso! Eu lembro daquilo! Não, não lembro de nada! A medida que vai falando, vai chegando.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 5) – 4' 01"**

Em relação aos conteúdos que você tem que ministrar, queria que você me falasse um pouco do que você viu no texto, do que é feito... do que você traz para sua prática.

**Professora colaboradora**

Essa questão dos conteúdos. A gente fazia.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Dos conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais.

**Professora colaboradora**

Exatamente. E ainda colocava a avaliação. Mas aí com o passar do tempo. A escola está pedindo só o planejamento (no caso, a listagem dos conteúdos anuais) e os objetivos, o objetivo geral, os objetivos específicos e a avaliação, enfim aquilo que já falei: avaliação, recursos e a metodologia. Essa questão aqui dos conteúdos procedimentais e atitudinais ficou mais esquecido.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Pelo o que eu entendi que você tinha falado, ele ficou esquecido no planejamento que você entrega na coordenação. Mas na hora que você vai dar... Você consegue?

**Professora colaboradora**

Fica com a gente. No caso nós é que fazemos isso. E a escola tem confiança no professor. A escola conhece o professor que segue seu planejamento e o professor que não segue. No final do ano, ou antes, disso ela sabe se o professor deu o conteúdo direitinho ou não. Mesmo porque tem a questão do aluno que ele vem e fala: olha, a gente está no primeiro bimestre e só vimos uma matéria, só vimos um conteúdo. Então aí ela sabe, acompanha, claro que não só acompanha porque o aluno vem falar não. Mas ela acompanha: professor está em qual conteúdo? Entendeu? Isso acontece aí é questão ética, se você está nesse trabalho tem que fazer o trabalho direito. É o que eu falo para eles, às vezes, professora está conteúdo demais ou então está conteúdo de menos. Se bem que eles nunca reclamam se está de menos não, mas aí a gente sente eu sinto o que é que eu posso tirar de relevante ali para colocar na avaliação para questão de aprendizagem deles, para avaliar. Não adianta eu colocar os conteúdos, todos e dali não tirar nada. Então de acordo com o que vai acontecendo, eu retiro as coisas mais importantes aí eu tenho a segurança que ele vai dar resposta de acordo com o que ele aprendeu.

**Professora colaboradora Vídeo 6) – 2' 05"**

E a questão que eu falo muito para eles também é a questão da corrupção. Que quando se pensa em corrupção pensa logo em político que é corrupto, que ele desviou o dinheiro, que pegou a verba, do dinheiro que ele está recebendo. Mas existe atitudes nossas que é corrupção, não necessariamente daquela gravidade... Na verdade é uma coisa grave independente de ser o político ou a gente... mas aí quando você deixa de fazer o seu trabalho direito você está sendo corrupto, é corrupção. Aí eu digo também que está com você (aluno) quando não estuda não responde, não responde que eu digo assim: não é a resposta de uma questão; é com ele mesmo. Também é quando deixa de estudar...Aí entra os atitudinais.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então, pelo o que eu estou entendendo, a escola exige uma ementazinha e elencar que conteúdos vai dar. Mas na realidade você já trabalha, faz um planejamento que abarca tudo isso. E isso? Conceitos, procedimentais, atitudinais.

**Professora colaboradora**

Isso. Exatamente. Os conceituais, procedimentais, atitudinais.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Tem esse diálogo com o aluno....

**Professora colaboradora**

É tem que ter. Não tem como eu chegar a falar da inconfidência (Mineira) que aconteceu e acabou, não estar discutindo o tema e morreu ali o assunto, não...

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 7) – 2' 55"**

Conceição, esse modelo de Azevedo. Você disse que algumas coisas dão para fazer e outras não. Essa questão: avaliação, atividade de aula, atividade de casa, sugestões de leitura para o aprofundamento do tema. O que você me fala sobre isso.

**Professora colaboradora**

Atividade de aula, elas acontecem porque você está ali junto deles. Qualquer dificuldade você vai norteando. Atividade de casa, algumas acontecem outras não. Se eu colocar um texto para eles ou indicar leituras para eles, volta do mesmo jeito a mesma atividade que eu mandei, eles não fazem. A questão é do hábito que não tem, eles não respondem. Um ou outro é que faz a

atividade. Dessa atividade de casa se eu pedir, por exemplo, ele assistir um filme, aí ele ainda assiste, mas se mandar um texto volta do mesmo jeito.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Este texto fala muito de você montar estratégias, algumas coisas que norteiem para eles falarem sobre o texto.

**Professora colaboradora**

Pronto, se colocar algumas questões para ele fazer interpretação, ele traz. Mas ainda tem gente que não traz, gente eu digo aluno. Não adianta. Mas não é desestimulante não. Porque se não, como vai ser? Quem não atingiu, de outra vez faz... E faz, mas se você colocar uma pontuação. Se você colocar simplesmente para ele fazer a leitura, ampliar os conhecimentos, enfim ele não faz não.

**2ª etapa feita em 5 de junho de 2017** – Planejamento texto de Azevedo, a duração do encontro foi em torno de 1h e 35min (chegar na escola, buscar sala, preparar equipamento, entre outros)

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 1) – 14' 53"**

Boa noite Conceição. Vamos dar continuidade a nossa reflexão do texto de planejamento de Azevedo. Você tem alguma dúvida? Posso fazer umas indagações, perguntar algumas coisas e no decorrer você vai dando feedback? Pode ser assim?

**Professora colaboradora**

Pode ser assim.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Eu estava observando as reflexões que fizemos anteriormente e teve algumas coisas que eu fiquei com dúvidas e resolvi perguntar para você. Você falou em separar os conteúdos relevantes dos que não são quando falou sobre a avaliação. Como é que você usa o livro didático? Você acha que alguns conteúdos que lá estão não são relevantes? Desculpa, não foi agora sobre planejamento, foi quando nos reunimos pela primeira vez para falar sobre o seu planejamento. Você percebe se alguns conteúdos que estão no livro didático não são relevantes?

**Professora colaboradora**

Foi a questão da avaliação, que eu não coloco tudo o que foi explicado. Se for cinco capítulos, por exemplo, aí eu não vou colocar esses cinco capítulos para eles entender? Fica dividido uma parte fica para o teste, para trabalhos e a outra parte fica para avaliação.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então na realidade você realmente faz várias estratégias para conseguir avaliar o aluno?

**Professora colaboradora**

É eu não vou colocar tudo para ele se matar e no final... Porque também tem o limite de questões.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Outra dúvida que eu queria esclarecer, talvez tenha perguntado antes. Você acha que o ensino tem que estar junto com a aprendizagem do aluno? Como é que você vê a questão do ensino?

Se você vê que é uma coisa que tem que estar entrelaçada ou você diz não, ensinar é uma coisa e aprender é outra. Como é que você vê isso?

**Professora colaboradora**

Realmente eu... É assim, o ensino é a gente passar o conteúdo, passar para ele. Aí vai. Acho que é de cada pessoa também, faz parte do que eu quero aprender e do que não quero. Ou o que eu acho importante ou não acho, eu creio também que o aluno também deva fazer isso. Assim, a parte de ensino e aí vem a questão da aprendizagem, as minhas estratégias para ele aprender e aí vai dele também, do que ele acha significativo e do que ele não acha. Tem hora que diz para que História, tem aluno que diz isso para que estudar História o que já passou.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Quando eles fazem isso você consegue puxar e mostrar agente estuda...

**Professora colaboradora**

Exatamente, a importância porque muitas vezes eu creio que ele repete isso já de casa porque tem pais que infelizmente pensam desse jeito aí passam para ele. Aí chegam na escola e passam também.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você tem conseguido, quando chegam esses alunos, tem percebido no decorrer do ano fazer com que ele já tenha uma visão diferente, que História não é essa coisa sem sentido?

**Professora colaboradora**

É tem. Não digo esses que dizem isso, mas sim consegue. Eu já tive uma aluna que detestava e saiu e mudou totalmente, “professora eu gosto de História”, e teve alunos que fizeram História (universidade).

**Professora colaboradora pesquisadora**

Coisa boa! Então na realidade ela nem sabia que gostava, não é?

**Professora colaboradora**

É. Alunos que fizeram o curso de História, inclusive um ex-aluno trabalhou foi meu colega de trabalho na mesma escola.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você me fez pensar não a coisa. Você acha que essa mudança que está conseguindo trazer para os alunos tem haver também com o seu planejamento, sua estratégia, sua forma de ensinar?

**Professora colaboradora**

De ensinar com certeza, com certeza, com certeza. Porque a forma de ensinar é que vai fazer com que ele se apaixone... ou não. Entendeu? Tem aquele... Uma coisinha que você percebe, mas não dá para explicar, mas que você percebe que é aqui que eu vou aí chega nele. Não tem como explicar não, a gente olha assim e vai, vai, vai...pronto.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Outra pergunta que eu coloquei aqui. Qual a diferença de um planejamento tradicional e um que leve a reflexão? Você consegue fazer essa diferença?

**Professora colaboradora**

Eu creio que o tradicional é aquele que, assim... não tem muita flexibilidade. É mais aquela coisa dos trabalhos, prova, teste sem levar muito ao debate, sem pegar a opinião dele. Eu acho, eu acho que seja dessa forma.

**Professora colaboradora pesquisadora**

No caso você acha que leva a reflexão?

**Professora colaboradora**

Para você levar a reflexão, você tem que saber do contexto que você vive que eles vivem e entrar aí. E eu acho que o tradicional é só aquele conteúdo normal, aconteceu isso, isso, isso, assim, assim, assim, causa tal, tal. Eu creio que só a questão do passado, do passado mesmo nada de trazer... para realidade, não faz nenhuma ponte.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Eu estou com algumas perguntas aqui que talvez você já tenha respondido em outro momento, mas para gente ir na sequência para se faltou alguma coisa tenha isso registrado. O que você entendeu por planejamento de aula? Com suas palavras.

**Professora colaboradora**

Para mim o planejamento é a base do trabalho, é a base do seu trabalho, você tem que... Mesmo você não colocando no papel, você situa, todo o professor por mais que ele saiba, tem que pegar o conteúdo ali e dar uma estudada, dar uma lida, procurar alguma coisa e se ele não fizer isso... Como é que ele vai se estruturar. Mesmo que não vai não papel escrito e tudo, mas dá uma lida e olha...vou fazer assim, assim, assim. Não está escrito, mas você planejou.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então para você o planejamento, tanto pode ser escrito como outra forma de planejar que não seja somente escrito?

**Professora colaboradora**

Eu creio que sim. Tem que ficar. Se você não tiver todo o seu trabalho na mente vai fazer nada.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Outra pergunta. Há elementos que são comuns no planejamento de aula seja qual for a matéria ou disciplina, mas em uma aula de História, o que, especificamente não poderia faltar no planejamento do professor?

**Professora colaboradora**

A discussão. Para iniciar o assunto eu tenho que fazer alguma coisa, tem que esclarecer alguma coisa. Às vezes nem esclarecer, mas início o assunto e tenho que colocar algo da atualidade, se tiver acontecendo, infelizmente nesse tempo de Brasil hoje em dia tem muita coisa.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Está tudo acontecendo... e dá para contextualizar.

**Professora colaboradora**

É tudo acontecendo, aí você vai pegando para contextualizar.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Houve mudanças nesse entendimento após o estudo do texto desta sessão? O que a gente tem estudado sobre planejamento e tal, para você houve mudanças no sentido de dizer não, eu vou mudar em algumas coisas... Como é que ficou isso para você?

**Professora colaboradora**

Não, não. Para mim... Acrescentou algumas coisas, mas não teve mudanças não.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Não teve mudanças por quê?

**Professora colaboradora**

Não sei explicar bem. Mas não teve mudança não. É principalmente... Pronto na parte da avaliação, na parte da avaliação (texto) está corretíssima.

**Professora colaboradora pesquisadora**

O que você faz então?

**Professora colaboradora**

O procedimento é exatamente esse.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Que procedimento? Me exemplifique.

**Professora colaboradora**

Pronto, o que ela coloca aqui (texto) é exatamente isso. Da questão dela ser formativa, dela ser global, contínua, principalmente contínua, diversificada, integradora, apaziguadora, explícita, é exatamente isso aqui.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então é algo que você já trabalhava dessa forma?

**Professora colaboradora**

Exatamente. É comum para mim, no meu entender. Não sei dos colegas... É desse jeito não tem como ser diferente não.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então é por isso que não houve uma mudança, pois você já estava adequada a isso?

**Professora colaboradora**

É exatamente isso sem tirar nem pôr, nem colocar uma vírgula nem ponto. É exatamente assim, exatamente assim que funciona.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Como você faz o seu planejamento de aula e, particularmente, levando em consideração as particularidades de alunos surdos em sala, poderia descrever isso? Como é que você faz?

**Professora colaboradora**

A parte de planejamento?



**Professora colaboradora pesquisadora**

É. Como você faz seu planejamento de aula e se leva em consideração as particularidades de alunos surdos que estão na sua sala.

**Professora colaboradora**

É o ano passado eu levava em conta isso, porque tinha um aluno que tinha problemas. No caso ele é total. Aí quando você chegou e quando Magda que é professora de Libras também chegou, as duas chegaram no mesmo ano. Aí eu fui procurando e fui modificando a questão de planejamento, a questão da aula também, mas esse ano não tenho aluno com esse problema.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Minha vinda para fazer a pesquisa colaborativa contribuiu para mudanças em relação ao planejamento pensando no aluno surdo?

**Professora colaboradora**

Em relação a planejamento pensando no aluno surdo. Aí veio a questão do mapa conceitual, eu estou usando o mapa conceitual. No caso para todos independente de ser surdo que ajuda. Mas para todos.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 2) – 7' 52"**

Outra pergunta. Você já leu sobre o processo de ensino-aprendizagem com alunos surdos em turmas regulares?

**Professora colaboradora**

Não.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Mas depois desse...

**Professora colaboradora**

Na verdade, não foi feito a leitura, mas teve um minicurso aqui o ano passado, na turma desse menino, que foi a semana do surdo no mês de outubro ou novembro. A turma toda participou e foi muito rico, muito rico mesmo. A partir daí ele (aluno surdo) mudou porque ele viu que os outros, eu creio, também estavam se integrando, aprendendo a linguagem dele, e ele mudou porque antes ele só falava com um ou dois meninos e depois disso ele ficou mais receptivo. Chegou mais perto de mim também, não sei dos outros professores e foi fantástico, foi fantástico.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Como você descreve as suas aulas de História em termos teóricos metodológicos? Você não está entendendo a pergunta?

**Professora colaboradora**

É não entendi.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Porque a metodologia seria o passo a passo como você faz e tal e como você pega a teoria, o assunto e você vai dando sua aula. Como é que você descreveria. Eu pego o assunto tal e vou fazendo isso. Como você tivesse narrando o que você faz na sala de aula.

**Professora colaboradora**

Ah. Entendi, entendi. Eu tenho que citar um assunto?

**Professora colaboradora pesquisadora**

Pode ser.

**Professora colaboradora**

Pronto. Eu trabalhei com África. Aí nesse trabalho com a África, no caso é um conteúdo. Aí nesse trabalho eu coloquei duas figuras uma mostrando uma cidade desenvolvida na África e outra mostrando aquela imagem que a gente tem da África, da parte negativa da fome e da miséria. Então eu mostrei para eles e aí a pergunta: qual dessas duas figuras representa a África? A maioria colocou aquela parte da miséria e a fome, isso é o que se passa para eles, mas as duas imagens eram da África. Uma da África do Sul da parte desenvolvida e a outra uma aldeia mais simples da África. A partir daí a gente foi desenvolvendo todo o conteúdo sobre a África, mais precisamente a parte antiga da África sem ser o Egito que é outro mito também, quando fala em Egito aí eu pergunto: onde fica o Egito? Antes dele pegar no livro. Diz tudo todo o lugar menos na África. Porque o Egito foi uma civilização e eles não imaginam, até no Ensino Médio, é do mesmo jeito que é na África, “gente o Egito é na África”. Aí vou trabalhando toda a questão.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Quando você, por exemplo, pegou esse conteúdo África. Você tenta ver alguma questão de algum teórico ou algum outro texto, alguma outra coisa que venha acrescentar ou só mesmo o que está no livro didático que você vai destrinchando?

**Professora colaboradora**

Nesse trabalho peguei uma parte de Câmara Cascudo que ele estava falando sobre as heranças que o africano deixou para gente. Aí tem outro livrinho que tem sobre o cafuné? Algumas palavras também. Isso eu fiz com grupos diferentes, foram três grupos, um ficou com um texto pequeno, outro com a figura de uma baiana com acarajé não tabuleiro e outro ficou com uma figura, uma gravura de Ribeiras mostrando a capoeira. Aí eu coloquei para eles identificarem elementos da herança que deixaram para gente. Aí eles colocaram.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Como você descreve as suas ações em sala de aula direcionadas à aprendizagem de alunos surdos? A gente pensando no ano passado (que tinha aluno surdo).

**Professora colaboradora**

No ano passado, no caso com o menino eu trabalhava mais com slides aí depois eu percebi com os estudos (da pesquisa colaborativa) e com as orientações da outra menina, que não adiantava muito não só os textos e as imagens. Aí eu comecei a trabalhar de outra forma colocando algumas imagens e pouquíssimos textos, falando e olhando para ele para fazer a leitura labial e a avaliação com ele eu fazia a normal, ele fazia e tirava nota melhor que os outros, quer dizer, não melhor mais igual aos outros, os ditos normais.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 3) – 8’ 48”**

De onde vem as suas ideias, concepções, sobre o ato de planejar? Do que surgiu isso, quando você pensou em planejar, de onde veio essas ideias? Alguma concepção, coisas que você leu como foi isso em relação a você planejar?

**Professora colaboradora**

É... Algumas orientações que eles dão na semana pedagógica, vem pessoas darem palestras falando da importância do planejamento o que planejar, o que é relevante o que não é, essas coisas todas. Geralmente é assim semana pedagógica, aí pesquisa você tem que ler.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Geralmente você lê aonde? Você busca na internet?

**Professora colaboradora**

Eu busco na internet, algumas estratégias, algumas coisas assim., mas pegar um artigo para leitura, não. E outras coisas é no estalo. Você vai vendo e... É a sensibilidade pronto a palavra é essa. Você olha assim vê aquele menino aquele jeito de explicar uma coisa aí ele não está entendendo está em outro mundo. Aí você diz o que eu posso fazer para que ele acordar para ele chegar. Aí você vai no estalo, na experiência. É autodidata também.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Talvez essa pergunta seja um complemento. Como você acha que foram se constituindo essas suas ideias sobre o planejamento de aula de História? Específico da aula de História. No caso você acha que foi toda essa trajetória de semana pedagógica, do que você pesquisou? Como você acha que foi constituído essas suas ideias do planejamento de aula de História?

**Professora colaboradora**

É a construção?

**Professora colaboradora pesquisadora**

É como foi constituído as suas ideias. Porque ela não veio do nada. Você começou... vou planejar aula de História assim, assado, dessa forma e tal que você falou já algumas coisas. Você acha que essa construção das suas ideias de como planejar se tem alguma fonte, o que trouxe você pensar nesse tipo de planejamento?

**Professora colaboradora**

Ah! Sim. É como eu disse para você. Tem as estratégias. Na verdade, planejamento eu aprendi quando fiz magistério, eu tenho o magistério, eu tenho o técnico, depois que fiz o 2º grau, depois que entrei na universidade que fiz o curso de História que ia ser professora, eu pensei porque não começar logo o magistério. Aí eu fiz os dois. Como eu já tinha o técnico no caso o Ensino Médio. Eu fiz dois anos só, porque era três anos.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então foi no magistério que trouxe mais...

**Professora colaboradora**

Aí no magistério foi que elas ensinaram a fazer um planejamento. Na universidade não, planejar assim, assim, assim eu não lembro, mas eu creio que não. Tem gente que tem dificuldade de fazer, mas o magistério me ensinou bem direitinho: assim, assim, assim, assim. Quem dava alguma coisa era didática que é o pessoal da educação, que deu alguma coisa, mas assim mastigar para você como o magistério mastigou para mim, não. Você tinha que procurar.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Qual o papel da disciplina de História no desenvolvimento dos alunos?

**Professora colaboradora**

Principalmente a questão da consciência crítica, dos seus direitos como cidadão, das lutas que aconteceram e que estão acontecendo. Isso aí é o essencial se eu não fizer isso não adiantou nada.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então para você o papel da disciplina é toda essa construção.

**Professora colaboradora**

É tudo isso aí, exatamente. Consciência de ser cidadão, do que ser um cidadão, como ele também se envolve nesse processo Histórico. Que não é um expectador.

**Professora colaboradora pesquisadora**

É o que eu vou perguntar aqui. Como esse papel se efetiva em suas aulas? Ou seja, como é que acontece para que ele tenha esse desenvolvimento?

**Professora colaboradora**

É isso mesmo. Pronto, ele tem que ter consciência como eu te disse nesse instante, não é um espectador ele está vivendo a História, fazemos parte disso aqui futuramente os outros vão estudar (os filhos, netos, bisnetos) e ele fez parte disso aí a História não é só o passado e continuo, não para, não para.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Essa daqui acho que já fiz, mas vou fazer de novo pode ser que saia algo diferente. Quais as ideias sobre planejamento que este texto propõe, defende, apresenta, orienta?

**Professora colaboradora**

Ah. Eu já falei várias vezes. A questão de um norte para você iniciar um conteúdo, para você chamar ele, despertar para ele se interessar pelo que vai ser dito.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Isso tudo tem que estar no planejamento para que vá conseguindo fazer essa ponte.

**Professora colaboradora**

Exatamente, essa ponte que não está no passado morto enterrado não. É um processo de luta.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 4 e 5) 4” e 45”**

Quais os requisitos e princípios orientadores de um planejamento específico de aula de História que o texto apresenta e defende? Que o texto apresenta e defende.

**Professora colaboradora**

Eu já respondi de outra vez.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 6) 4’ 09”**

O texto apresenta diferentes tipos de planejamento de aula, com o qual você teve maior ou melhor identificação? Qual foi que você se identificou mais daqueles planejamentos que tinham no texto?

**Professora colaboradora**

A melhor identificação para mim foi o de Azevedo.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Por que?

**Professora colaboradora**

É exatamente esses passos aqui: objetivos específicos, a questão que eu já tinha falado para você, é os conteúdos a contextualização que tem que acontecer não pode deixar de acontecer, procedimentos metodológicos, a avaliação, tudo. É desse jeito aqui. Sugestões para aprofundamento do tema apesar de muitos não...

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então você faz essas sugestões?

**Professora colaboradora**

É, eu indico filmes, indico algumas pesquisas para eles, só para enriquecer apesar de um ou outro fazer, mas...

**Professora colaboradora pesquisadora**

O texto aponta a importância da variedade de uso de procedimentos de aula e uso e/ou produção de materiais didáticos. O que você afirma sobre isso de modo geral e, considerando, particularmente suas aulas?

**Professora colaboradora**

É, é interessante. O exemplo de isso aqui é o conteúdo que dei neste instante para você o exemplo sobre a África.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Eu vou pedir aqui umas coisas para você. Peço-lhe que reflita e responda: como aquilo que o texto propõe pode contribuir para a transformação de minha ação como professora?

**Professora colaboradora**

Como pode contribuir para ação? Colaborou para tudo.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Dê exemplos de algumas coisas, esse texto contribui para isso, isso e isso. Me dê alguns exemplos, fale alguma coisa.

**Professora colaboradora**

Na questão específica que foi abordada neste instante, na questão norteadora, na questão da avaliação que é perfeito isso aqui e nos procedimentos mesmo metodológico, na contextualização, é tudo. Na contextualização, na avaliação, na questão.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Nesse ponto, quando você dizia que não tinha um referencial agora você tem. Já pode dizer: eu trabalho e Azevedo é uma das minhas referências pude ver que algumas coisas que eu fazia estava referendado no trabalho dela.

**Professora colaboradora**

É, o texto de Azevedo, no trabalho dela...

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 7) 31”**

Peço que reflita e responda: como as proposições presentes no texto ou seja, o que o texto propõe sobre planejamento de aula de História podem contribuir para melhorias nas ações direcionadas a alunos surdos inseridos nas suas turmas regulares? No caso a gente está falando mesmo do ano passado.

**Professora colaboradora (vídeo 8) 5’ 15”**

Pode melhorar, assim: o conhecimento é para todos e se ele está ali então também tem que se inserir naquele contexto e uma das melhores maneiras é a necessidade de uma intérprete na sala. Tendo a dificuldade também eu tenho que buscar algo para minimizar essa diferença, não digo diferença, mas para ele conseguir aprender também. Como eu busquei um pouco da linguagem dos sinais até para ele perceber que ele ali não tá isolado tem alguém que está se preocupando com ele também.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Me dê alguns exemplos que você viu aí no texto. Ah! Isso me ajudou a pensar especificamente do surdo, vejo que você não faz diferença, mas das especificidades dele. Tem alguma coisa que você viu e que realmente poderia direcionar para o surdo?

**Professora colaboradora**

Melhorar a prática dirigida para ele, além da prática normal de sala de aula algo para ele, para ele também se sentir inserido nesse contexto.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Em sua opinião, as sessões reflexivas que realizamos até o momento caracterizaram-se como pesquisa colaborativa e contribuíram para a sua formação como docente?

**Professora colaboradora**

Com certeza colaborou, contribuiu e contribui.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Do que você leu de Ibiapina sobre o que é pesquisa colaborativa, essas reflexões na sua opinião ela realmente caracterizou como pesquisa colaborativa?

**Professora colaboradora**

Caracterizou.

**Professora colaboradora pesquisadora**

E contribuíram para sua formação como docente?

**Professora colaboradora**

Para formação e para melhoria, para melhoria.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Também queria que você refletisse e me respondesse: como o exercício permanente de planejar e refletir sobre a docência, sobre o que você faz poderia contribuir para a realização da sua ação como professora de História? Esse exercício de estar planejando e refletindo sobre o que planejou e tal. Como isso contribui para sua realização como professora de História. Na realização no sentido de ser docente de História, que esse planejar e refletir, como é que isso

contribui para você? Você acha que realmente contribui ou não? Se estão ligados planejar e refletir ou basta planejar, é suficiente?

**Professora colaboradora**

Não, tem que planejar e tem que refletir porque se coloca ali e se nem se incomoda se ele aprendeu se deixou de aprender; fez a sua parte e o resto que se vire não vai funcionar. Se você for verificar a parte da avaliação não vai atingir nada ou então vai ficar sem sentido.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então planejar e refletir sobre o que você faz, isso contribui de forma efetiva como professora de História.

**Professora colaboradora**

É uma prática normal. Exatamente. Colabora e contribui muito.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Conceição, como um professor de História deve planejar suas aulas de modo atingir de fato a aprendizagem dos alunos?

**Professora colaboradora**

Eu utilizaria o modelo de Azevedo do planejamento principalmente por causa da questão norteadora, porque a partir desta questão ele vai se estimular quando lança a questão ele vai pensar e a partir daí você vai colocando as suas estratégias no caso desenvolvendo a metodologia.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Outra pergunta. Pensando em uma turma regular com a presença de alunos surdos, se você fosse ou tivesse que repensar ou refazer algo em suas aulas, com o intuito de melhor atingir tais alunos surdos, o que e como você faria, reformularia, modificaria?

**Professora colaboradora**

Para atingir os ouvintes e os alunos surdos tem que mudar a estratégia.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Que mudança?

**Professora colaboradora**

A gente sabe que ele não está ouvindo, tem que colocar algumas figuras, alguns sinais (Libras) para ele perceber o que é que eu quero dizer e como eu quero atingir ele e como ele vai aprender, qual vai ser o resultado da aprendizagem dele.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Tem mais alguma coisa que você acha que... Vou modificar isso.

**Professora colaboradora**

O essencial mesmo era a presença da intérprete.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Da intérprete de Libras?

**Professora colaboradora**

Exatamente

**Professora colaboradora pesquisadora**

Não dá para pensar nesse planejamento todinho então, montar várias estratégias se não tiver uma comunicação eficaz se não tiver a língua dele, é isso?

**Professora colaboradora**

Exatamente. A minha parte é limitada eu teria que buscar para no caso aprender a linguagem de sinais para atingi-lo. Para eu conseguir passar para ele.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então você vê que não é só o planejamento em si, não é só a metodologia por trás disso tem uma língua que se não fizer uso não vai adiantar esse planejamento, essa metodologia?

**Professora colaboradora**

Não vai adiantar, a não ser que ele saiba a questão da leitura labial, mesmo assim acho que ainda fica dúvidas.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Fica. Porque ele só conseguiria no máximo 60% da leitura labial.

**Professora colaboradora**

Entendi.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então para você o que modificaria é o que você já tem falado, a presença do intérprete.

**Professora colaboradora (vídeo 10) 25"**

Do intérprete, da presença do intérprete. O planejamento é importante, a metodologia, o processo avaliativo, mas se não tiver a presença da intérprete vai ser difícil, impossível não, mas, vai ser difícil.

**Sessão Reflexiva feita no dia 4 de novembro de 2016** Texto de Lacerda Libras e suas características.

**Texto usado**

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs). Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação de surdos. In: HARRISON, Kathyn Marie Pacheco. **Apresentando a Língua e suas características**. São Carlos: EdUFSCr, 2013.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 1) 3" 2"**

Boa tarde Ceixa. Nós ficamos de ver hoje o texto de Harrison (org. por Lacerda). Também o capítulo 2 fala sobre a Libras. O que você achou? Como podemos organizar aqui?

**Professora colaboradora**

Boa tarde. É, o texto é bom ele fala da questão da Libras, de Libras da linguagem, e trata como uma...foi feito estudos e nesses estudos constatam/comprovam-se não sei se eu posso usar essa



palavra mas a legalidade da linguagem dos sinais , e ele também faz a divisão das... não sei se eu posso dizer linguagens mas, das ideias que ele diz “ uma das ideias mais comuns entre aquelas que já viram pessoas surdas conversando entre si em língua de sinais ou interpretes de Libras” é que aí que ele fala da questão da ideia que o povo tem que é só gestos e mímicas mas que na verdade não é, que é uma linguagem normal, é uma linguagem comum só que usando os sinais, não é isso?

**Professora colaboradora pesquisadora**

Isso.

**Professora colaboradora**

Aí que tem. Sim, aí existiu os estudos, existiu as pesquisas em torno da legalidade da linguagem de sinais, ele também fala do estatuto da Libras enquanto linguagem natural não é, né? isso? Ele fala o termo natural para Libras, o que significa né? Mais ou menos isso, então ele dá as características da linguagem oral e sinalizadas utilizadas pelos seres humanos, não é? E que a comprovação vem a partir daí com os estudos de William Stokoe a partir dos anos 60. A partir dos anos 60 ele começou a fazer esses estudos e vê que não é simplesmente sinais e sim uma linguagem comum e que ele faz a divisão.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 2) 4'**

Ok Conceição. Logo no começo ele fala que a Libras é uma língua de modalidade diferente não é isso? Você podia falar alguma coisa disso para mim? Do que você entendeu do texto?

**Professora colaboradora**

É, é. Sim é segundo o autor. É o autor? No caso é uma autora.

**Professora colaboradora pesquisadora**

É.

**Professora colaboradora**

Segundo a autora ela faz uma, faz uma descrição do que seja a língua de sinais né? Que ela um a língua produzida... o sinal é produzido com as mãos e precisa do auxílio do corpo e da expressão facial, então é esse conjunto que forma o sinal.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você ficou com alguma dúvida sobre isso?

**Professora colaboradora**

Não, não. E é uma língua que usando esses sinais a pessoa compreende perfeitamente o que... consegue se comunicar, quando ele domina o sinal se comunica normalmente.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Desse texto o que foi relevante para você? Se foi relevante ou não? Se contribuiu com mais alguma coisa para sua formação? Você acha que contribuiu? Vai também melhorar alguma coisa da sua prática? Me fale um pouco sobre isso.

**Professora colaboradora**

É o texto é muito interessante, é muito bom porque ele esclarece a língua dos sinais. Então ele faz, a autora ela descreve o, como usar, não diz nem como usar, mas a importância das mãos, da expressão facial, do gesto para a comunicação e que não é assim aleatório, não é uma mímica,

não é uma coisa caseira, baseada em estudos, baseado na própria...baseado não estudo com as palavras, a gente não se comunica? Nós não somos ouvintes? Então eles também. Como eles não são ouvintes então foi desenvolvida essa língua dos sinais e que ela não é universal, então o americano ele tem a sua maneira de se comunicar no seu idioma, os brasileiros também tem a maneira de se comunicar no nosso idioma, no português, os franceses do mesmo jeito tem a, enfim cada um tem a sua cultura né? isso? Não é uma linguagem universal.

### **Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 3) 4'20"**

Conceição, essa parte, estatuto da Libras enquanto língua natural, o que você conseguiu aprender? O que foi relevante, o que você tem a falar? E se tiver dúvidas também é só perguntar.

### **Professora colaboradora**

A parte relevante daí foram os estudos de William Stokoe que ele comprovou. A questão do... estou querendo dizer veracidade mas, não é veracidade bem a palavra, bom enfim ele chegou a conclusão, no caso a palavra ficou melhor, a conclusão de que existe realmente a língua dos sinais e que ela é compreendida pelos surdos e essa compreensão veio dos estudos que ele fez em relação a parte do cérebro, do nosso cérebro, que o cérebro esquerdo ele funciona para as pessoas surdas na parte gestual, que é exatamente tido como uma língua e não é uma simples gesticulação aleatória, porque uma vez ela desenvolvida a pessoa que não ouve ela entende perfeitamente.

### **Professora colaboradora pesquisadora**

Conceição, essas coisas que você viu até agora e que a gente está vendo nesse texto. Você já sabia disso? Foi novidade?

### **Professora colaboradora**

É foi novidade, algumas coisas eu já sabia mas, em relação ao todo do texto foi enriquecedor, essa questão da modalidade do visual, visual-espacial porque as mãos não ficam paradas, elas ficam, os pontos que ela tem, que a mão possui e não só a questão gestual mas também a questão da expressão facial, corporal também, é tudo um conjunto para facilitar a compreensão do outro e que não existe uma tradução fiel de um texto em português, por exemplo o texto diz: “eu quero desaprender para aprender de novo” então não é essa questão de fazer o gesto todinho palavra por palavra, um sinal pode resumir um bocado de coisa.

### **Professora colaboradora pesquisadora**

Aprende hein? (risadas). Na outra página 31 tem mais alguma outra coisa dessa parte que você queria destacar também? Ou a gente já passa para outro tópico?

### **Professora colaboradora**

A gente passa para outro porque ele fala que é, falando que é um complexo de sistema de órgãos que entra em ação, basicamente lábios, dentes, nariz, faringe, essas coisas aí é só ele falando da linguagem nosso mesmo, da nossa oralidade.

### **Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 4) 1' 21"**

Esse tópico: a língua em uso e desenvolvimento, o que você viu?

### **Professora colaboradora**

A autora fala que o objetivo do, desse, do capítulo, desse capítulo é apresentar, fazer uma apresentação da língua de sinais para pessoas que nunca tiveram contato com essa língua, que nunca se interessaram, não sei se interessar é exatamente a palavra, mas assim, nunca tiveram

contato mesmo com esses conceitos em relação a Libras e que isso é uma coisa interessante no sentido que a Libras para a sala de aula ela sai simplesmente desse universo só para não ouvintes, passa para o universo de ouvintes, chegando a universidade a escolas.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 5) 8' 18"**

Continuando...

**Professora colaboradora**

E que essa linguagem chega até a academia e a partir daí também através das reivindicações dos surdos, das famílias ela passa a fazer parte da educação. Aí vem a questão da educação de surdos aceitando a sua condição de sujeitos bilíngues dentro de uma comunidade minoritária, no caso eles são minorias. Essa questão bilíngue eles usam as duas linguagens.

**Professora colaboradora pesquisadora**

É. Nesse caso...

**Professora colaboradora**

No caso eu, sou oral e posso utilizar a língua de sinais.

**Professora colaboradora pesquisadora**

A gente hoje, às vezes, tem uma confusão nessa interpretação do bilinguismo. Para o surdo segundo o decreto 5626 que cita também nesse texto.

**Professora colaboradora**

É, ele cita o decreto.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Nesse tema: seria a língua de sinais, no caso da gente aqui no Brasil a Libras e o português escrito. Porque algumas pessoas acham que tem que ensinar o surdo a falar. Então na escola, quando a gente fala desse bilinguismo, seria a língua portuguesa escrita e a língua de sinais. Exatamente o que está acontecendo hoje, os surdos estão chegando às vezes no Ensino Médio, que é o caso de vocês, sem saber o português. Mas por quê? Porque não começaram a ensinar a eles desde muito novo, ele teria que aprender desde o ensino infantil, então tem essa lacuna. Está faltando esse bilinguismo direcionado para o surdo, entendeu? Não é só usar a língua de sinais como a gente viu em outra conversa que você falou: não é a língua de sinais que vai resolver tudo, não é? Não é só a língua de sinais, tem a metodológica, tem a questão de ensinar português a ele, dele compreender os conceitos, não é? Ficou claro aí para você?

**Professora colaboradora**

Ficou. Ficou.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Falando nisso, o que o texto leva a você pensar na sua prática lá na sala de aula? Reforça alguma coisa que você falou anteriormente? Deixou você pensando sobre alguma coisa que você leu deste texto?

**Professora colaboradora**

É reforça.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Reforça o que?

**Professora colaboradora**

Que eu sei muito pouco ainda tem que melhorar muito.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você acha que depois desse período de nossa pesquisa colaborativa ela vai fazer a diferença para você buscar aprender mais?

**Professora colaboradora**

Vai, vai com certeza.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Aprender mais?

**Professora colaboradora**

Vai, vai mesmo. (risos)

**Professora colaboradora pesquisadora**

E você aprendeu alguma coisa?

**Professora colaboradora**

Aprendi com certeza, com certeza. Aprendi mesmo. É um mundo um universo sem fim. Entra nesse mundo e só para se você quiser, mas que é muito interessante, é muito interessante mesmo. Um dia desses aí mais ou menos setembro tinha um casal, um jovem e uma jovem dentro do ônibus se comunicando, eu acho que eles eram surdos, se comunicando, se comunicando, não paravam, não paravam e eu só olhando (risos) podia está sabendo tudo que eles estavam falando (risos).

**Professora colaboradora pesquisadora**

Deu vontade de você aprender?

**Professora colaboradora**

Deu, deu. A gente já estava no estudo, mas eu ainda não tinha buscado entrar nesse mundo mesmo, conversei com você, conversei com Magda também e fui para internet e vi alguns sinais, muitos sinais alguns não. E coisas simples também e que se não tiver a prática. Só eu assistir e fazer o gestual e tudo mais e não tiver a prática também... eu acho que não é ali...Na minha visão eu acho que sim. Aí tem que ir para um grupo onde tem associação de surdos para praticar e daquele pequeno universo que aprendeu, tem muito mais, porque tem as variações também, tem as gírias e então repente ele pode tá lá se comunicando com sinais pode estar com gírias e eu não sei por que só sei aquele básico, aquele normal. É muito interessante...

**Professora colaboradora pesquisadora**

Quer falar mais alguma coisa? Quer finalizar com alguma coisa daqui do texto? A gente encerra? O que você quer?

**Professora colaboradora**

Não. O que eu queria falar para finalizar é que toda esta conquista que eles tiveram. Os não ouvintes tiveram foi graças também à luta, a luta para isso. Teve para garantir esse direito deles

de terem esse acesso principalmente na escola, entendeu? Foi feita essa luta para eles conseguirem. Não foi assim: olhar a situação e eles fazer a lei para chegar... Mas para existir essa inclusão na escola foi luta e ainda está sendo. Teve esse concurso do estado e não foi validado até agora porque não foi criado pelo governo o cargo de intérprete de Libras e como é que vai ficar agora essa situação? Então existe lutas, mas, ainda existe outros caminhos a percorrer e vamos a luta!

### **Sessão Reflexiva feita no dia 18 de novembro de 2016**

#### **Videoformação (vídeo 1) 5' 59"**

##### **Professora colaboradora pesquisadora**

Pedi para que falasse sobre o vídeo da aula dela. Parece que não estava não bom dia, não sei.

##### **Professora colaboradora**

A não ser que você tenha alguma coisa também para comentar... Você anotou alguma coisa?

##### **Professora colaboradora pesquisadora**

Anotei. Mas você precisa perceber alguma coisa. Do que você viu na filmagem, Conceição me fale um pouco.

##### **Professora colaboradora**

Não, é...

##### **Professora colaboradora pesquisadora**

Você acha que está tudo bom... Percebeu alguma coisa que você não percebia? Porque você estava vendo você dando aula. Tem alguma coisa que você percebeu e não percebia em relação a sua aula.

##### **Professora colaboradora**

Hum. Não, mais a questão assim do slide poderia ser bem melhor (risos)

##### **Professora colaboradora pesquisadora**

Por que você acha que os slides poderiam ser bem melhores?

##### **Professora colaboradora**

Para facilitar a questão de compreensão mesmo.

##### **Professora colaboradora pesquisadora**

Você acha que facilitaria para toda turma?

##### **Professora colaboradora**

Para toda a turma com certeza facilitaria. Acho que faltou mais figuras, não é? Faltou mais figuras nesse primeiro momento, porque tinha os textos, tinha umas figuras, mas acho que foram poucas.

##### **Professora colaboradora pesquisadora**

Não sei se você quer revisar alguma coisa, podemos entra lá. Tem alguma coisa que você quer falar em relação aos grupos? Tiveram dois grupos.

**Professora colaboradora**

É exatamente. Isso o grupo de Luiza e o grupo de Débora.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Uma coisa que eu percebi que vou perguntar a você. Acho que você me falou noutra vez que conversamos sobre isso. Eu percebi que o primeiro grupo estava meio desarticulado.

**Professora colaboradora**

É.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Ninguém sabia quem era que estava no grupo aí eu fiquei pensando... Esse trabalho não foi feito em grupo mesmo, deve ter sido uma pessoa que fez.

**Professora colaboradora**

Foi Luiza, ela tinha me dito que tinha acontecido isso.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Que tinha acontecido isso.

**Professora colaboradora**

Ela que tinha feito, exatamente.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Eu achei bem legal, percebi que você ia corrigindo quando eles estavam fazendo uma coisa errada e tal. Achei bem legal isso aí. Então na realidade para você o mais interessante que você viu seria uma mudança do tipo de slide?

**Professora colaboradora**

Isso.

**Professora colaboradora pesquisadora**

E qual é a sua proposta? Vai mudar? Como é?

**Professora colaboradora**

(risos). É a proposta seria eu trabalhar com mapa conceitual.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você gostou do mapa conceitual?

**Professora colaboradora**

Adorei.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Só tem alguns momentos que dá para a gente fazer e outros momentos não dá. Talvez em algumas coisas tenha que ser uma mescla. Pouquinho disso, pouquinho daquilo, um pouquinho daquilo outro.

**Professora colaboradora**

É exatamente. Isso, isso. Não pode estar totalmente assim.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você andou pesquisando também, foi?

**Professora colaboradora**

É eu andei vendo só... Não os textos, percebe que em alguns dá para se fazer e outros não. Vi alguma coisa sobre segundo reinado que tinha. Tinha roteiro e tinha um monte de coisa que dava... muito interessante.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Interessante! Dava para fazer?

**Professora colaboradora**

Dava para fazer. Isso aí já é assunto de 2º ano.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Que mais, tem mais alguma coisa que você acha importante falar? Teve alguma outra coisa que você percebeu? Foi só sobre o slide, a aula em si, não?

**Professora colaboradora**

Da aula acho que precisar mais participação, mas eu vejo que eu só tenho uma aula. Aí se for fazer, não chega nem na metade.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Entendi.

**Professora colaboradora**

Entendeu? Não chega a metade. Sinto isso também. Tanto que terminou e começou ainda tem outro livro para terminar. Aí foi que teve algumas discussões.

**Professora colaboradora pesquisadora**

É, eu peguei uma parte e quando terminou você disse: ah... Eu também tinha visto que foi trabalhado nesse dia 7 slides?

**Professora colaboradora**

É eu não faço slides com 20, 24, não. Exatamente por causa do tempo. Aí teve os grupos né? Dois grupos apresentando, apesar de eles não passar muito tempo, mais muito tempo para aula.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 2) 3' 16"**

Conceição, me fale mais então em relação ao que você quer modificar nesses slides.

**Professora colaboradora**

É precisa de uma modificação, uns ajustes e se pudesse contar com sua ajuda seria ótimo.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Posso ajudar você, posso está orientando.

**Professora colaboradora**

É orientando se está bom se não está, o que precisa melhorar, o que permanece, o que continua. Seria ótimo, muito bom mesmo.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Pelo que eu já vi seus slides são bons, eu acho que não vai ter nada para retirar. Provavelmente vai ser acrescentado, entendeu? Mas eles são muito bons. Está faltando só realmente... Como você já percebeu alguns ajustes. Agora tem uma coisa que eu percebi que você talvez não percebesse que está aqui, vou mostrar a você, está mais ou menos aqui. “Eu coloquei em quantos minutos foi, 22’09”, vamos ver se você percebe. É que agora o som está ruim. Mas eu vou dizer o que foi. Que você já tinha me falado que você se policiava para não falar nada de costa.

**Professora colaboradora**

Hum.

**Professora colaboradora pesquisadora**

O que foi que aconteceu, você esqueceu e foi dar um aviso e estava de costas.

**Professora colaboradora**

Não percebi não.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Que era em relação aos conteúdo da prova que ia acontecer dia 26.

**Professora colaboradora**

Siiiiim da prova.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Eu vou alertar. Mas é uma coisa que aos poucos vai conseguindo. Até comigo já aconteceu isso eu sem querer esquecia e virava de costas.

**Professora colaboradora (vídeo 3) 55”**

Na semana anterior. Eu sempre coloco no quadro.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Talvez outra estratégia é também colocar no slide. Para você não ter tanto trabalho, começa assim: coloca tudo no slide e se não estiver no slide então usa o quadro. No slide você coloca aviso urgente (bem grande) prova dia tal, conteúdos e outros. Porque o aluno surdo vai olhar e já vai está observando o que está escrito e mesmo que aconteça de você virar, ele vai está vendo e você dá ênfase para ele olhar.

**Sessão Reflexiva feita no dia 25 de novembro de 2016** Texto sobre Mapa Conceitual.

**Texto usado**

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa** 1997. Disponível em: <[http://www.if.ufgs.br/public/tapf/v24\\_n6\\_moreira\\_.pdf](http://www.if.ufgs.br/public/tapf/v24_n6_moreira_.pdf)>. Acesso em: novembro de 2016.



**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 1) 3' 48"**

Boa Tarde Conceição nós estamos no nosso último texto? Texto que decidimos acrescentar, você solicitou que seria de extrema relevância. E o nosso texto é mapas conceituais e aprendizagem significativa de Marco Antônio Moreira. Queria que você me falasse da sua leitura.

**Professora colaboradora**

A leitura é muito agradável e foi esclarecedora. E ele esclarece muitas coisas sobre o mapa conceitual inclusive no início ele diz logo que é diferente de um diagrama, de um diagrama de fluxo. Organogramas e no início eu estava pensando que era mais ou menos isso aí. Aí ele vai esclarecendo que não, o caminho de mapa conceitual não é bem esse não. Que cada um tem um jeito de fazer o mapa conceitual não existe um mapa certo ou um mapa errado, vai depender também da explicação de cada um tanto do professor como o aluno que cada um tem uma visão então vai colocando. Tem que ter palavras chaves e dessas palavras chaves aí vai fazendo a montagem que pode ser com imagens e com palavras, palavras chaves.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você quer enfatizar alguma coisa que você viu?

**Professora colaboradora**

Aqui, mapas conceituais flexível também, acho que a flexibilidade é exatamente por essa questão de cada um possuir uma interpretação e montar o seu mapa.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Depende do objetivo no momento que você tem. Às vezes um determinado tema, devido o contexto do momento, o objetivo dele será direcionado a sua concepção do que você quer. Então isso ficou bem claro? Você tem mais alguma coisa que quer falar? Ele é pequeno, tem exemplos.

**Professora colaboradora**

É ele é bem simples.

**Professora colaboradora pesquisadora**

O que você achou desses exemplos? Particularmente alguns achei interessante outros achei...

**Professora colaboradora**

Vago né?

**Professora colaboradora pesquisadora**

É.

**Professora colaboradora**

Que só com a explicação da pessoa é que vai fazendo...

**Professora colaboradora pesquisadora**

Por isso que você falou que eles não são iguais e vai depender do que você vê.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 2) 2' 20"**

Conceição a nossa pesquisa é voltada ao professor, mas você observou que o texto também fala dos alunos.

**Professora colaboradora**

É.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Pode ser trabalhado para que os alunos aprendam a fazer também. O que você viu em relação aos símbolos? Tem que ser bem específico? Quer dizer alguma coisa um quadrado, uma elipse?

**Professora colaboradora**

Não, não. Independente da forma geométrica como o texto cita bem não tem nada vê, não é? Pode ser um retângulo, um quadrado, uma forma oval, não tem nada a vê. O importante é a relação que você vai fazer com as palavras chaves.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Conceito?

**Professora colaboradora**

Conceito.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Conceito e a relação que tem.

**Professora colaboradora**

Exatamente.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Teve outra que falou também da questão do tempo, a cronologia, não sei se você percebeu também que não significa que ele vai ser assim totalmente como uma sequência.

**Professora colaboradora**

Hum!

**Professora colaboradora pesquisadora**

É?

**Professora colaboradora**

É.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Isso vai depender também de como você vai usar. Não significa que é uma sequência de relações.

**Professora colaboradora**

É, exatamente.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você percebeu isso?

**Professora colaboradora**

Percebi. Percebi, que varia de pessoa para pessoa como já tinha falado anteriormente.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Dúvidas?

**Professora colaboradora**

Não, só se tiver alguma pergunta ..., mas não ficou nenhuma dúvida não.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Eu sugiro de a gente pegar um tema, ou não sei, talvez o do próprio slide. Você escolheu aquele mesmo?

**Professora colaboradora**

Escolhi aquele mesmo.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Vamos ver agora de montar ele e de repente você vai me explicando a sua montagem.

**Professora colaboradora**

Certíssimo.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Que tal?

**Professora colaboradora**

Vamos.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Então vamos lá.

**Professora colaboradora pesquisadora (vídeo 4) 39"**

Ok, Ceíça. Em relação ao mapa conceitual.

**Professora colaboradora**

Eu vou fazer um mapa conceitual, já comecei a construir.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Você escolheu algum tema, já?

**Professora colaboradora**

Sobre a Reforma Protestante.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Ok. Qualquer dúvida, qualquer coisa.

**Professora colaboradora**

É, qualquer coisa me comunico com você por e-mail. Ou então se houver necessidade a gente se encontra.

**Professora colaboradora pesquisadora**

Ok. Está bem.